



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
DESENVOLVIMENTO E MEIO AMBIENTE
NÍVEL MESTRADO



THAISE MELO DE ALMEIDA ALVES

AMBIENTALIZAÇÃO CURRICULAR NA FORMAÇÃO INICIAL EM
EDUCAÇÃO FÍSICA

SÃO CRISTÓVÃO

2017

THAISE MELO DE ALMEIDA ALVES

**AMBIENTALIZAÇÃO CURRICULAR NA FORMAÇÃO INICIAL EM
EDUCAÇÃO FÍSICA**

Dissertação apresentada como requisito parcial para
obtenção do título de Mestre pelo Programa de Pós-
Graduação em Desenvolvimento e Meio Ambiente da
Universidade Federal de Sergipe.

ORIENTADORA: Prof.^a Dr^a Gicélia Mendes da Silva

COORIENTADOR: Prof. Dr. Cae Rodrigues

SÃO CRISTÓVÃO

2017

**FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE**

Alves, Thaise Melo de Almeida.

A474a Ambientalização curricular na formação inicial em educação física /
Thaise Melo de Almeida Alves; orientadora Gicélia Mendes da Silva. –
São Cristóvão, 2017.

158 f.

Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento e Meio Ambiente) –
Universidade Federal de Sergipe, 2017.

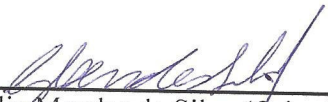
1. Educação ambiental. 2. Professores - Formação. 3. Educação física. I. Silva, Gicélia Mendes da, orient. II. Título.

THAISE MELO DE ALMEIDA ALVES

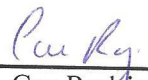
AMBIENTALIZAÇÃO CURRICULAR NA FORMAÇÃO INICIAL DA EDUCAÇÃO FÍSICA

Dissertação apresentada como requisito parcial
para obtenção do título de Mestre pelo Programa
de Pós-Graduação em Desenvolvimento e Meio
Ambiente da Universidade Federal de Sergipe.

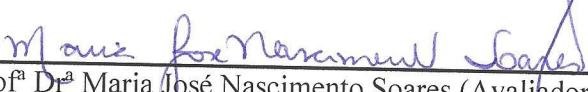
Aprovado em 21 de fevereiro de 2017.



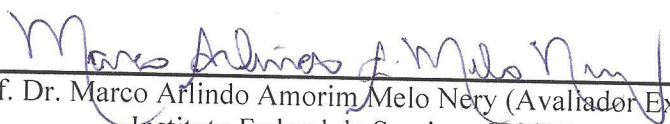
Prof.^ª. Dr.^ª. Gicélia Mendes da Silva (Orientadora)
Universidade Federal de Sergipe - PRODEMA/UFS



Prof. Dr. Cae Rodrigues (Coorientador)
Universidade Federal de Sergipe - PRODEMA/UFS

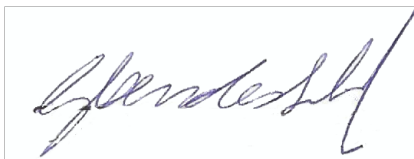


Prof.^ª Dr.^ª Maria José Nascimento Soares (Avaliador Interno)
Universidade Federal de Sergipe – PRODEMA/UFS



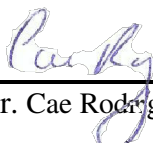
Prof. Dr. Marco Afonso Amorim Melo Nery (Avaliador Externo)
Instituto Federal de Sergipe – IFS/SE

Este exemplar corresponde à versão final da Dissertação de Mestrado em Desenvolvimento e Meio Ambiente concluído no Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento e Meio Ambiente (PRODEMA) da Universidade Federal de Sergipe (UFS).



Prof.^a Dr.^a. Gicélia Mendes da Silva (Orientadora)

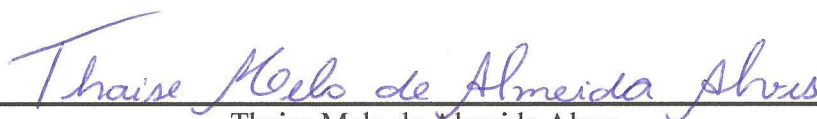
Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento e Meio Ambiente – PRODEMA
Universidade Federal de Sergipe – UFS



Prof. Dr. Cae Rodrigues (Coorientador)

Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento e Meio Ambiente – PRODEMA
Universidade Federal de Sergipe – UFS

É concedido ao Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento e Meio Ambiente (PRODEMA) da Universidade Federal de Sergipe (UFS) responsável pelo Mestrado em Desenvolvimento e Meio Ambiente permissão para disponibilizar, reproduzir cópia desta Dissertação e emprestar ou vender tais cópias.



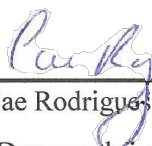
Thaise Melo de Almeida Alves

Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento e Meio Ambiente – PRODEMA
Universidade Federal de Sergipe – UFS



Prof.ª. Dr.ª. Gicélia Mendes da Silva (Orientadora)

Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento e Meio Ambiente – PRODEMA
Universidade Federal de Sergipe – UFS



Prof. Dr. Cae Rodrigues (Coorientador)

Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento e Meio Ambiente – PRODEMA
Universidade Federal de Sergipe – UFS

Dedico este trabalho a meu filho, Arthur, meu esposo, Roger, meus pais, Murilo e Dijalma, meus irmãos, Larissa e Igor e sobrinhos, Lucas e Lara. Razões da minha vida ... Todo o meu amor!

AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus por permitir concluir essa pesquisa, e aos meus pais, Murilo e Dijalma pelo incentivo e amor incondicional. Não existem palavras para expressar o que sinto por vocês.

Ao meu esposo, Roger pelo amor, por me passar segurança, pelo apoio na logística, possibilitando eu poder dividir meu tempo de mãe e de estudo, por ter cuidado do nosso filho nos momentos que precisei ficar distante das minhas obrigações. Meu amor, sem você não teria conseguido! A minha sogra D. Dija por estar disponível para cuidar do meu maior tesouro.

Ao meu filho Arthur, minha coisa mais linda, que é a minha fonte de inspiração, alegria e força para buscar sempre ser uma pessoa melhor. Obrigada por entender que o meu dever de casa era muito maior que o seu, e que você precisava me deixar estudar para acabar logo. Meu príncipe, como eu te amo.

A minha orientadora Professora Gicélia por ter confiado em mim, por ter me dado essa oportunidade, pelas orientações, pela amizade, pelos ensinamentos acadêmicos e de vida. A senhora é muito especial.

Ao Professor Cae por aceitar ser meu coorientador, foi uma honra ser também orientada pelo senhor, muito obrigada por não medir esforços para me orientar, por estar sempre disponível, pela competência e pela forma cuidadosa com que contribuiu com a pesquisa. Gratidão e reconhecimento! É o que sinto pelos senhores, Profª Gicélia e Prof. Cae.

A todos os professores do programa em Desenvolvimento e Meio Ambiente pelos ensinamentos, a professora Maria José, na qual tive a honra de ter sido aluna na graduação, por ser exemplo de responsabilidade e por dirigir esse programa no qual sinto orgulho em dizer que sou Prodema.

Aos meus eternos professores do departamento de Educação Física da UFS dos quais eu tenho admiração e respeito, que aceitaram participar da pesquisa me recebendo com carinho, com palavras de incentivo, compartilhando dos seus conhecimentos e sabedorias. Foi muito bom poder revê-los. Aos professores mais novos que não fizeram parte da minha formação acadêmica e aos alunos que atenciosamente perderam um pouco do seu tempo para contribuir com a pesquisa.

Aos meus irmãos, Igor e Larissa, por estarem sempre ao meu lado, aos meus sobrinhos pelas alegrias esperança de dias melhores, cunhados e cunhadas pelos momentos felizes

compartilhados. Ao meu sogro Sr. Carlos que mesmo distante sei que torce por mim. Aos meus tios e primos.

Aos amigos que o mestrado e Rousseau me deram de presente: Thalita, Eliane e João. Vocês foram essenciais nessa caminhada. Estaremos sempre juntos! As amigas do mestrado: Marília, Roberta, Claudiane pelas palavras de incentivo e amizade.

Aos amigos, em especial a Marco Arlindo, Marinoé, Vasco, Waleska, Randi, por estarem dispostos a me ajudar. Aos amigos dos grupos “Agrorun” e “Viagens”, pelos momentos de descontração e amizade. E aos amigos do trabalho (IFS). Logo estarei com vocês.

Esses agradecimentos são poucos diante o que sinto nesse momento, pois é uma felicidade que transborda e que quer abraçar o mundo inteiro...

RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo geral analisar a contribuição dos cursos de Educação Física (licenciatura e bacharelado) da Universidade Federal de Sergipe (UFS) na preparação dos futuros profissionais da área para atuarem com a temática ambiental. Para tanto, os seguintes objetivos específicos foram traçados: a) analisar como os docentes dos cursos de Educação Física da UFS contribuem, através de suas práticas pedagógicas, para a preparação dos discentes para atuarem com a temática ambiental; b) buscar a compreensão dos discentes sobre como a temática ambiental é desenvolvida em sua formação inicial nos cursos de Educação Física da UFS; c) compreender como a temática ambiental se materializa nos currículos dos cursos de formação em Educação Física da UFS. A amostra contemplou dois grupos distintos, porém entrelaçados no que se refere ao objeto dessa pesquisa. O primeiro foi composto por todos os docentes em exercício que ministram disciplinas componentes da matriz curricular dos cursos de Educação Física da UFS. O segundo grupo foi composto por discentes dos cursos de Educação Física da UFS que cursaram, pelo menos, 80% dos créditos totais do curso. A pesquisa teve caráter descritivo-explicativa, com abordagem quantitativa-qualitativa. Para análise dos dados utilizou-se a análise de conteúdo. A análise dos dados permite concluir que a abordagem da temática ambiental nos cursos de Educação Física da UFS possuem significativas limitações, destacando-se os seguintes pontos principais: a) se materializa por meio de ações pontuais ou pela ação de docentes que optam por fazer essa abordagem por interesses distintos, não havendo ligação direta a demandas institucionais/legais; b) há interesse de maior inserção da temática, porém essa ação ainda é muito limitada pela falta de conhecimento conceitual (o que inserir) e estrutural (como inserir); c) as ações mais significativas de inserção da temática ambiental no currículo são realizadas em disciplinas optativas e projetos de pesquisa, havendo a possibilidade do aluno passar pelo curso sem ter contato mais aprofundado com a temática. Apesar das limitações apresentadas na atual estrutura, a maior parte dos entrevistados (docentes e discentes do curso) reconhece a importância e a necessidade de maior inserção da temática no currículo do curso, assim como o interesse em promover essa inserção, constatação que abre espaço para projetos futuros que forneçam as bases (conceituais/estruturais) para contemplar tal objetivo.

Palavras-chave: Educação ambiental. Currículo. Formação profissional. *Habitus* ambiental.

ABSTRACT

This research had as its main objective analyzing the contribution of the Physical Education courses (Licentiate and Bachelor degrees) of the Federal University of Sergipe (UFS) in the preparation of future professionals of the area to work with the environmental theme. To this end, the following specific objectives were drawn: a) to analyze how the professors of the Physical Education courses of UFS contribute, through their pedagogical practices, to the preparation of the students to work with the environmental theme; b) to seek the students' understanding of how the environmental theme is developed in their initial training in Physical Education courses at UFS; c) to understand how the environmental theme materializes in the curricula of the Physical Education training courses of UFS. The sample included two distinct groups, but intertwined concerning the object of this research. The first was composed by all the in-service professors who teach units that are part of the curricular matrix of the Physical Education courses at UFS. The second group was composed of students from the Physical Education courses at UFS who attended at least 80% of the total course credits. The research was descriptive-explanatory, with a quantitative-qualitative approach. Content analysis was used to analyze the data. The analysis of the data allows to conclude that the approach of the environmental theme in Physical Education courses at UFS have significant limitations, considering the following main points: a) it materializes by means of sporadic actions or by the action of teachers who choose to approach the theme motivated by different interests, not having a direct association to institutional / legal demands; b) there is an interest of greater insertion of the thematic, but this action is still highly limited by the lack of conceptual knowledge (what to insert) and structural knowledge (how to insert); c) the most significant actions of insertion of the environmental theme in the curriculum are carried out by noncompulsory curricular units and research projects, being possible for the student to pass through the course without having more in-depth contact with the subject. Despite the limitations presented in the current structure, most of the interviewees (professors and students of the course) recognize the importance and necessity of greater insertion of the theme in the course's curriculum, also manifesting an interest in promoting this insertion. This is an important data considering possible research in the future that provides the bases (conceptual / structural) to achieve this objective.

Key words: Environmental education. Curriculum. Professional qualification. Environmental *habitus*.

LISTA DE SIGLAS

ALFA – América Latina - Formación Académica

ACES – Ambientalização Curricular do Ensino Superior

CFE – Conselho Federal de Educação

DEF – Departamento de Educação Física

DCNEA - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental

NSE - Nova Sociologia da Educação

PRODEMA - Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento e Meio Ambiente

PNB - Produto Nacional Bruto

PLS - projeto de Lei do Senado

PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais

PUMA – Programa das Nações unidas para o Meio Ambiente

PRONEA – Programa Nacional de Educação Ambiental,

ACES - Ambientalização curricular no ensino Superior

SEMA - Secretaria Especial de Meio Ambiente

UFS - Universidade Federal de Sergipe

UNESP – Universidade Estadual Paulista

UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas

UFSCar – Universidade Federal de São Carlos

LISTA DE GRÁFICOS

| | |
|---|-----|
| Gráfico 1. Graduação dos docentes da licenciatura e do bacharelado | 82 |
| Gráfico 2. Ano de conclusão da graduação dos docentes do bacharelado..... | 83 |
| Gráfico 3. Ano de conclusão da graduação dos docentes da licenciatura | 83 |
| Gráfico 4. Pós-graduação-mestrado dos docentes do bacharelado | 85 |
| Gráfico 5. Área de doutorado dos docentes do bacharelado e da licenciatura | 85 |
| Gráfico 6. Curso que ministra os docentes do bacharelado e da licenciatura | 87 |
| Gráfico 7. Disciplinas que são abordadas a problemática ambiental pelos docentes..... | 87 |
| Gráfico 8. Dificuldades da inserção da temática ambiental segundo os docentes..... | 91 |
| Gráfico 9. Possibilidades de abordagem da temática ambiental segundo os docentes..... | 95 |
| Gráfico 10. Disciplina específica sobre a temática ambiental segundo os docentes..... | 98 |
| Gráfico 11. Temática ambiental no currículo atual segundo os docentes..... | 101 |
| Gráfico 12. Projetos com a temática ambiental desenvolvidos pelos docentes | 104 |
| Gráfico 13. Importância da temática ambiental segundo os docentes..... | 106 |
| Gráfico 14. Curso dos discentes | 107 |
| Gráfico 15. Ano de ingresso dos discentes | 108 |
| Gráfico 16. Percepção dos discentes sobre o curso abordar a temática ambiental..... | 119 |
| Gráfico 17. Disciplinas que abordaram a temática ambiental cursadas pelos discentes. | 112 |
| Gráfico 18. Possibilidade de se abordar a temática ambiental segundo os discentes..... | 114 |
| Gráfico 19. Participação dos discentes em estágios acadêmicos..... | 118 |
| Gráfico 20. Experiência de discentes com a temática ambiental no estágio acadêmico... | 119 |
| Gráfico 21. Projetos que abordam a temática ambiental conhecidos pelos discentes..... | 121 |
| Gráfico 22. Atuação profissional dos acadêmicos..... | 123 |
| Gráfico 23. Abordagem ambiental por acadêmicos em suas práticas profissionais. | 125 |
| Gráfico 24. Percepção dos discentes sobre sua preparação para a inserção da temática ambiental..... | 126 |

LISTA DE FIGURAS

| | |
|---|-----------|
| Figura 1 - Diagrama circular das características de um currículo ambientalizado..... | 67 |
|---|-----------|

LISTA DE QUADROS

| | |
|---|-----------|
| Quadro 1 – Interpretações de Rodrigues (2013) sobre as características de um currículo ambientalizado..... | 68 |
|---|-----------|

SUMÁRIO

| | |
|---|------------|
| 1.0 INTRODUÇÃO | 18 |
| 2.0 METODOLOGIA | 21 |
| 2.1 Procedimentos metodológicos | 21 |
| 2.2 Método de análise | 24 |
| 3.1 Movimento ambiental: origem e sentidos | 25 |
| 3.2 Alguns aspectos históricos do campo ambiental e suas relações com a educação | 40 |
| 3.3 A educação ambiental no ensino formal..... | 48 |
| 4.0 TEORIAS DO CURRÍCULO, REDE ACES E AMBIENTALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO FÍSICA | 57 |
| 4.1 O campo do currículo | 57 |
| 4.2. Teorias do currículo | 59 |
| 4.3 Ambientalização curricular do ensino superior e a Rede ACES | 65 |
| 4.4 A formação profissional na Educação Física: relações com os saberes e a temática ambiental..... | 72 |
| 4.5 A formação inicial na Educação Física e a inserção da temática ambiental..... | 76 |
| 5.0 ANÁLISE DOS DADOS: APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO PRELIMINAR | 81 |
| 5.1 Análise das questões respondidas pelos docentes em exercício do Departamento de Educação Física da UFS | 82 |
| 5.2 Análise das questões respondidas pelos discentes do Departamento de Educação Física da UFS | 107 |
| 6.0 CONSIDERAÇÕES FINAIS | 130 |
| REFERÊNCIAS | 135 |
| APÊNDICES..... | 142 |

Certo dia, ao atravessar um rio, **cuidado** viu um pedaço de barro. Logo, teve uma ideia inspirada. Tomou um pouco de barro e começou-lhe a dar-lhe forma. Enquanto contemplava o que havia feito, apareceu júpiter.

Cuidado pediu-lhe que soprasse espírito nele. O que Júpiter fez de bom grado.

Quando, porém, **cuidado** quis dar um nome à criatura que havia moldado, júpiter o proibiu. Exigiu que fosse imposto seu nome.

Enquanto Júpiter e cuidado discutiam, surgiu de repente a Terra. Quis também ela conferir seu nome à criatura, pois fora feito de barro, material do corpo da terra. Originou-se então uma discussão generalizada.

De comum acordo pediram a Saturno que funcionasse como árbitro. Este tomou a seguinte decisão que pareceu justa.

Você, Júpiter, deu-lhe o espírito: receberá, pois, o espírito de volta quando essa criatura morrer.

Você, Terra, deu-lhe o corpo: receberá, portanto, o corpo de volta, quando essa criatura morrer.

Mas, como você **cuidado**, foi quem, por primeiro moldou a criatura, ficará sob seus cuidados enquanto ela viver.

E uma vez que entre vocês, há acalorada discussão acerca do nome, decido eu: esta criatura será chamada homem, isto é, feita de húmus, que significa terra fértil.

(Leonardo Boff)¹

¹ Fábula – mito, extraída do livro de Boff, L. **Saber cuidar**: ética do humano – compaixão pela terra. Petróleos: vozes, 2002, p. 46.

1.0 INTRODUÇÃO

Historicamente, os seres humanos constroem uma relação de domínio sobre a natureza, buscando o controle e a exploração de recursos naturais. Na contramão desse processo, os movimentos ambientais emergem como consequência de questionamentos sobre essa relação exploratória do ser humano sobre a natureza, lutando contra os impactos dessa relação e por melhores condições de vida das sociedades presentes e futuras. No entanto, o ensejo por uma relação menos exploratória não diminuiu a concepção de uma relação conflituosa, uma vez que se criam parâmetros para o que seria uma conduta humana desejável e um meio ambiente ideal, permanecendo a visão de que seres humanos e natureza seriam coisas distintas. Essa relação conflituosa é questionada com maior ênfase apenas após o surgimento dos movimentos críticos, especialmente a partir das décadas de 1960 e 1970, evidenciando a urgência de uma mudança paradigmática a partir de uma concepção não dissociada entre ser humano/sociedade e natureza.

Essa mudança tem na Educação Ambiental uma aliada em potencial, capaz de proporcionar a inclusão de novos valores e a ampliação dos saberes (possibilidades e limitações) sobre como o ser humano pode se relacionar com o meio em que vive. Nesse contexto, a disciplina Educação Física, compreendida a partir de sua essência pedagógica sobre as relações corpo (ser humano)-mundo, é igualmente dotada de potencial transformador no que tange a contribuição para a formação de sujeitos sensíveis à problemática socioambiental.

Se outrora a tônica da ciência era fragmentar para conhecer, atualmente observa-se que deverá haver um caminho inverso, a saber, a necessidade de compreender o ser humano em sua totalidade. No campo das políticas públicas educacionais no Brasil, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) constituem-se em proposições com foco na transversalidade e interdisciplinaridade, especialmente pela proposição de temas transversais, sendo essa uma proposta de integração das diferentes áreas do conhecimento. Assim, abre-se o espaço para a inclusão de saberes que vão além daqueles difundidos pelos conteúdos da educação formal, visando o apreender da realidade com a discussão de temáticas emergentes no cotidiano. Considerando a temática ambiental, abordada pelo tema transversal “meio ambiente”, a proposta da transversalidade alerta para o fato de que a problemática ambiental é fruto das relações socialmente construídas do ser humano com o mundo, com base fundamentalmente utilitarista, movida pela obtenção de riqueza; sendo, assim, uma problemática complexa e multifacetada, faz-se necessário que seja abordada pelas diferentes áreas do conhecimento.

Entendendo a problemática ambiental como fenômeno socialmente construído, através, aliás, de uma relação desigual e injusta, percebe-se a necessidade de reflexão acerca da formação de uma cultura ambiental. Assim, a dimensão socioambiental no campo da educação, aqui, mais especificamente, da Educação Física, deverá ir além dos jogos, esportes tradicionais, esportes na natureza, ginástica, luta, lazer, dança, atividades rítmicas e conhecimentos sobre o próprio corpo, sendo possível, através dos conteúdos específicos da Educação Física, contribuir para a incorporação de novos sentidos, valores e relações entre o ser humano e o meio ambiente. O corpo em movimento carrega em si potencialidades de despertar novas sensações, novos sentidos. Desse modo, a experiência do movimento na/com a natureza pode despertar a sensação de proximidade, do bem fazer e do bem viver que são essenciais para a reconstrução das relações (estéticas-éticas) com a natureza. Tal possibilidade está diretamente alinhada com os objetivos da educação ambiental, essencialmente, a formação de uma cultura ambiental desenvolvida localmente e compartilhada globalmente.

Compreendendo tais possibilidades de encontro entre a Educação Física e os objetivos da educação ambiental, a presente pesquisa teve como tema a “ambientalização curricular na formação inicial em Educação Física”, com foco nos cursos de licenciatura e bacharelado da Universidade federal de Sergipe-UFS, ou seja, cursos de formação de profissionais para atuarem na escola e em espaços não escolares associados à área de Educação Física.

Como problema a pesquisa respondeu a seguinte questão: Como a formação em Educação Física da Universidade Federal de Sergipe (UFS) dos cursos licenciatura e bacharelado tem contribuído para a preparação dos discentes para atuarem com a temática ambiental? A intenção de pesquisar as duas áreas de formação distintas (licenciatura e bacharelado) teve o propósito de ampliar o entendimento sobre o alcance do processo da inserção da temática ambiental em diversos espaços de educação (formais, informais e não formais).

O interesse em estudar essa temática deve-se primeiramente ao meu envolvimento pessoal com a temática, sendo graduada em Educação Física (licenciatura plena) e atualmente professora de Educação Física do Instituto Federal de Sergipe (IFS), Campus São Cristóvão, o qual possui resquícios de Mata Atlântica, passagem de um dos rios que abastecem a Grande Aracaju, o Rio Poxim, entre outras diversidades da flora e fauna. Certamente o resultado desse trabalho repercutirá em minha prática profissional, bem como trará contribuições para as

discussões acerca das possibilidades e dificuldades (limitações) da inserção da temática ambiental na formação inicial em Educação Física.

Assim justificado, o trabalho teve como objetivo geral analisar a contribuição dos cursos de Educação Física da UFS (licenciatura e bacharelado) bacharelado na preparação dos futuros profissionais dessa área para atuarem com a temática ambiental. Para tanto, os seguintes objetivos específicos foram traçados: a) analisar como os docentes dos cursos de Educação Física da UFS contribuem, por meio de suas práticas pedagógicas, para a preparação dos discentes para atuarem com a temática ambiental; b) buscar a compreensão dos discentes sobre como a temática ambiental é desenvolvida em sua formação inicial nos cursos de Educação Física da UFS; c) compreender como a temática ambiental se materializa nos currículos dos cursos de Educação Física da UFS.

A apresentação do trabalho foi organizada da seguinte maneira: a) introdução, na qual apresentam-se, após breve explanação sobre a temática, os principais elementos constituintes da pesquisa, incluindo o problema abordado (questão de pesquisa), a justificativa e objetivos da pesquisa; b) na seção seguinte são apresentados, detalhadamente, os procedimentos metodológicos e o método de análise dos dados; c) a apresentação dos métodos é seguida pela construção do referencial teórico da pesquisa, seção na qual discute-se: o processo de formação do campo ambiental, apoiado nos conceitos de *campo* e *habitus* de Bourdieu; aspectos históricos do campo ambiental; o processo de inserção da educação ambiental no ensino formal; o campo do currículo, mais especificamente, debates sobre o processo de ambientalização curricular no ensino superior, especialmente considerando as contribuições da Rede ACES (Rede de Ambientalização curricular no ensino Superior); a formação da Educação Física, especialmente no que se refere aos saberes docentes e sua relação com a temática ambiental; d) apresentado o referencial teórico, a seção seguinte corresponde à análise dos dados, sendo apresentados e discutidos os resultados obtidos por meio dos questionários respondidos pelos docentes e discentes dos cursos de Educação Física da UFS; e) finalmente, na última seção do trabalho apresentam-se as considerações finais, trazendo aspectos significativos da pesquisa, especialmente, os principais resultados decorrentes da interpretação dos dados à luz do referencial teórico da pesquisa e propostas pedagógicas para dar início às discussões em torno de uma possível inserção da temática ambiental no curso de Educação Física da UFS, abrindo, inclusive, possibilidades de estudos futuros.

2.0 METODOLOGIA

2.1 Procedimentos metodológicos

O recorte espacial da pesquisa foi na Universidade Federal de Sergipe – UFS (Cidade Universitária Prof. José Aloísio de Campos), localizada no município de São Cristóvão. Embora atualmente o estado de Sergipe conte com outras instituições de ensino superior que oferecem cursos de formação em educação física (licenciatura ou bacharelado), a opção pela UFS parte da sua tradição e do pioneirismo no curso de educação física no estado.

Criada oficialmente em 15 de maio de 1968, a UFS nasceu com a incorporação das escolas superiores já existentes em Sergipe, a saber, a Faculdade de Ciência Econômica e Escola de Química (1948), Faculdade de Direito e Faculdade Católica de Filosofia (1950), Escola de Serviço Social (1954) e Faculdade Médica (1961). Como fruto das políticas públicas educacionais ligadas à expansão universitária, hoje a UFS possui, além do campus localizado em São Cristóvão, os campi: Aracaju (Campus da Saúde Prof. João Cardoso do Nascimento Junior), Itabaiana (Campus Prof. Alberto Carvalho), Lagarto (Campus Prof. Antônio Garcia Filho), Campus Laranjeiras e Campus Glória.

A população/amostra contemplou dois grupos distintos, porém entrelaçados no que se refere ao objeto dessa pesquisa. O primeiro foi composto por todos os professores em exercício que ministram as disciplinas componentes da matriz curricular dos cursos de formação em Educação Física da UFS – licenciatura e bacharelado. O segundo grupo foi composto pelos discentes dos cursos de formação em Educação Física – licenciatura e bacharelado, tendo cursado 80% dos créditos totais do curso.

A pesquisa teve caráter descritivo-explicativo com abordagem qualitativa e quantitativa, pois, segundo Gil (2014), qualidade e quantidade não se excluem, mas se encontram em íntima associação. Nesse aspecto, a pesquisa foi dividida por etapas:

1) levantamento bibliográfico das fontes primárias por meio de visita aos bancos de teses, dissertações e artigos de diversas instituições de ensino superior e pesquisa, entre elas o Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento e Meio Ambiente-PRODEMA da UFS, cumprindo o que nos diz Marconi e Lakatos (2010, p. 142): “antes de iniciar qualquer pesquisa de campo, o primeiro passo é a análise minuciosa de todas as fontes documentais que sirvam de suporte à investigação projetada”; por meio desse levantamento bibliográfico foram

selecionados teses, dissertações e artigos que tiveram lastro com as temáticas: formação; educação física, meio ambiente e currículo.

2) em maio de 2016 foram iniciadas as visitas ao Departamento de Educação Física – DEF da UFS; inicialmente foi procurado o Chefe do departamento para apresentar a pesquisa e solicitar o envio de um e-mail a todos os docentes do DEF com a seguinte pergunta: “O (A) senhor (a) desenvolve, de alguma maneira, a problemática ambiental ou questões ambientais específicas nas disciplinas que ministra no Departamento de Educação Física da UFS? Se a resposta for positiva, por favor descreva os conteúdos e métodos desenvolvidos”. As respostas deveriam ser enviadas ao meu endereço eletrônico. O objetivo foi a identificação de docentes que abordavam a temática ambiental e como essa abordagem era realizada. Entretanto, apenas quatro de um total de vinte e três docentes responderam ao e-mail. Diante do baixo número de respostas ao questionamento contido no e-mail, foi dado início a aplicação do questionário. Saliento que os docentes que se encontraram afastados não fizeram parte da pesquisa, participando apenas os docentes que estavam em exercício.

3) na primeira semana do mês de agosto de 2016 foi realizada nova visita ao DEF para a solicitação ao chefe do departamento de alguns documentos que fizeram parte dos critérios de amostra para a análise, a saber: currículo, ementas, listagem dos discentes regularmente matriculados por período a partir de 2012 e 2013 e os horários dos docentes com suas respectivas salas de aula. Devido à impossibilidade de o chefe do departamento ceder a listagem dos discentes, o mesmo calculou em seu gabinete a quantidade de alunos que já haviam cursado 80% dos créditos de cada curso, alegando que alguns discentes ingressantes no ano de 2012 ainda não haviam cumprido os créditos finais do curso. Desse modo, as seguintes informações foram levantadas em relação ao número de alunos que já haviam concluído mais de 80% dos créditos totais do curso: 42 alunos da licenciatura; 22 alunos do bacharelado; total de 62 alunos.

4) na segunda semana do mês de agosto de 2016 foi iniciada a coleta dos dados com os docentes e discentes; foi dada inicialmente a preferência aos docentes que estavam ministrando as últimas disciplinas da matriz curricular, justamente para facilitar a aplicação dos questionários aos discentes concludentes que, a princípio, estariam cursando as disciplinas desses professores. A procura aos docentes foi realizada com base nos horários das aulas, cedido pelo chefe do departamento. Inicialmente, houve uma breve apresentação da pesquisa aos docentes, logo após sendo agendado o dia possível para a entrega dos questionários e o termo de compromisso. Para aplicação dos questionários aos discentes, foi solicitado aos docentes que

cedessem alguns minutos da sua aula. A aplicação dos questionários aos discentes também foi realizada nos corredores do DEF nos horários de intervalos entre aulas. Essa etapa da coleta realizada com os discentes concludentes e com os respectivos docentes que ministraram as disciplinas finais teve a duração de um mês.

5) na segunda semana de setembro foi dado início à coleta dos dados com os demais docentes e discentes. A procura aos docentes para entrega dos questionários foi baseada nos horários de aulas – seguindo a ordem dos dias de aula eu me dirigia até as salas antes do início das aulas. Após a entrega dos questionários aos docentes foi acordado um prazo de até uma semana para a devolução dos questionários respondidos, sendo que poderiam deixá-los na secretaria do DEF ou, caso preferissem, entregarem em mãos na semana seguinte, no dia da próxima aula a ser ministrada naquele mesmo horário. A maioria optou por devolver os questionários em mãos. várias situações dificultaram o cumprimento do cronograma estabelecido para a finalização da coleta, tais como: a) alguns docentes solicitaram um tempo a mais para preenchimento dos questionários; b) alguns docentes não sabiam onde haviam colocado o questionário, sendo solicitado outro questionário e mais tempo para o preenchimento; c) um docente pediu para que as perguntas dos questionários fossem reformuladas de maneira que o deixasse com questões objetivas, inclusive se prontificou a mandar sugestões de perguntas ao meu e-mail; após agradecê-lo, expliquei que a intenção era que o questionário fosse aberto, pois, segundo Gil (2014), esse tipo de questão possibilita ampla liberdade de resposta; o docente concordou com a justificativa e aceitou responder ao questionário proposto; d) um docente solicitou que o questionário fosse enviado ao seu e-mail. Relevando todas as dificuldades, essa etapa de coleta durou três meses, sendo finalizada no final de novembro de 2016. Todos os docentes da licenciatura aceitaram fazer parte da pesquisa. No bacharelado, um docente se negou verbalmente a fazer parte da pesquisa após recebimento e leitura do questionário. Cabe destacar que foram cumpridos os preceitos éticos da pesquisa, com uma solicitação formal para os membros componentes da amostra por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

6) o processo de coleta dos dados, inicialmente, incluía a análise documental das ementas curriculares, cujo objetivo seria avaliar como as disciplinas componentes da matriz curricular do curso em Educação Física (licenciatura e bacharelado) favorecem as discussões da temática ambiental. Entretanto, ao saber que os currículos dos cursos estão em processo de reformulação e após análise preliminar das ementas dos cursos constatando que apenas uma

disciplina obrigatória do currículo fazia menção à problemática ambiental², foi dada preferência à aplicação dos questionários a todos os docentes dos cursos de licenciatura e bacharelado e aos discentes concludentes. Nesta etapa, as seguintes etapas foram seguidas: a) fase 1 – aplicação de questionário aberto aos docentes, cujo objetivo foi analisar como os docentes de Educação Física (licenciatura e bacharelado) contribuem, através das suas práticas pedagógicas, para a preparação dos discentes para atuarem com a temática ambiental; b) fase 2 – aplicação de questionários aberto aos discentes, cujo objetivo foi buscar a compreensão dos discentes sobre como a temática ambiental é desenvolvida em sua formação inicial nos cursos de Educação Física da UFS ; c) fase 3 – análise dos dados coletados, possibilitando compreender como a temática ambiental se materializa nos cursos de formação em Educação Física (licenciatura e bacharelado).

2.2 Método de análise

Como método de análise dos dados foi utilizado a “análise de conteúdo”, que visa obter, através de procedimentos sistemáticos e objetivos, a descrição do conteúdo das mensagens, permitindo a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção destas mensagens (BARDIN, 2011). As etapas da análise de conteúdo constituem-se em: a) pré-análise, caracterizada pela organização e exploração do material, tais como: leituras flutuantes, hipóteses e elaboração de categorias que fundamentam a interpretação; b) dados decodificados, que são os tratamentos dos resultados, ou seja, a interpretação; c) categorização, que consiste na classificação dos elementos segundo suas semelhanças (BARDIN, 2011).

Conforme os procedimentos de Bardin (2011), a análise de conteúdo neste trabalho foi realizada em três momentos: a) a organização dos dados coletados; b) a análise dos dados; c) após análise, a interpretação dos dados obtidos pelos questionários aplicados aos docentes e discentes. A unidade de análise foi a própria pergunta contida nos questionários, primeiro foram analisados os questionários dos docentes, após os dos discentes. Para realizar as interpretações dos dados, as unidades de análise foram agrupadas de acordo com as repetições

² A saber, a disciplina “Fisiologia do exercício II”, obrigatória no curso de bacharelado. Ementa: “Fisiologia neuromuscular, alongamento e flexibilidade, exercício no calor e no frio, hidratação, exercício em altura, exercício subaquático, desempenho atlético de mulheres e crianças, exercício e poluição, respostas cardiovasculares ao exercício aeróbico e de forças”. Observa-se que ainda assim não há menção direta à problemática ambiental, apenas certos conteúdos que, dependendo da abordagem, podem ser orientados para discussões que abordam questões ambientais. As ementas de duas disciplinas optativas que aparentemente possuem relação mais direta com a temática ambiental, uma do curso de licenciatura (Tópicos Especiais em Educação Física II: Educação Física e Meio Ambiente) e outra do bacharelado (Atividade Física no meio natural), não estavam disponíveis para visualização.

das respostas comuns à maioria dos respondentes e também pelas respostas que não se repetiram, mas que guardou em si, a relevância para o estudo.

Nesse sentido, a análise de conteúdo consiste em:

[...] o que está escrito, falado, mapeado, figurativamente desenhado, e/ou simbolicamente explicitado sempre será o ponto de partida para a identificação do conteúdo, seja ele explícito e/ou latente. A análise e a interpretação dos conteúdos são passos (ou processos) a serem seguidos. E, para o efetivo caminhar neste processo, a contextualização deve ser considerada como um dos principais requisitos, e mesmo como pano de fundo para garantir a relevância dos sentidos atribuídos às mensagens (FRANCO, 2008, p.16).

Para a análise dos dados coletados, optou-se por fazê-la diferenciando as respostas dos docentes e discentes por curso, sempre destacando as respostas dos docentes e discentes do bacharelado e da licenciatura. Os sujeitos da pesquisa foram identificados por quatro grupos, a saber: **docentes da licenciatura** (identificados pela abreviação “docl”); **docentes do bacharelado** (identificados pela abreviação “docb”); **discentes da licenciatura** (identificados pela abreviação “disl”); **discentes do bacharelado** (identificados pela abreviação “disb”). Cada sujeito também recebeu uma numeração, de acordo com sua localização na sequência de amostras coletadas, por exemplo: o *primeiro docente da licenciatura* a responder o questionário foi identificado pelo código “docl1”; o *segundo docente da licenciatura* a responder o questionário foi identificado pelo código “docl2”, e assim por diante; já o *primeiro discente da licenciatura* a responder o questionário foi identificado com o código “disl1”; o *segundo discente da licenciatura* a responder o questionário foi identificado com o código “disl2”, e assim por diante; em um último exemplo, o *primeiro discente do bacharelado* a responder o questionário foi identificado com o código “disb1”; o *segundo discente do bacharelado* a responder o questionário foi identificado com o código “disb2”, e assim por diante.

3.0 MOVIMENTO AMBIENTAL E EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO ENSINO FORMAL

3.1 Movimento ambiental: origem e sentidos

Não se sabe com exatidão o ano em que o movimento ambiental teve sua origem, mas a literatura aponta que foi a partir do ano 1960. Neste período ocorreram grandes acontecimentos, como: o movimento hippie, estudantis, feministas, antinucleares que lutaram

contra o aumento progressivo dos problemas ambientais e pelo enfrentamento às injustiças sociais. A controvérsia na definição do seu surgimento é justamente porque coincide com outros movimentos sociais de cunho político e cultural. Tais acontecimentos sociais nasceram devido às incertezas quanto ao futuro da humanidade, da natureza e das insatisfações referentes aos padrões sociopolíticos.

Nesse contexto, o movimento ambiental surge como uma expressão que questiona o modo como os homens se relacionam entre si e com o meio ambiente. Internalizando pensamentos, motivações e ações, foi instituindo regras, normas e jogos de disputas pelo poder, atuando na formação de um “campo ambiental” (Carvalho, 2001; 2010; Carvalho; Steil, 2009).

A conformação de um campo ambiental é caracterizada pela ocorrência de uma relação movida por disputas internas (jogos de forças) nas/pelas quais os indivíduos ou instituições disputam o mesmo objetivo. A compreensão dessa relação é baseada no conceito de *Campo* presente na obra de Pierre Bourdieu. Entendido como o lugar de relações de forças, o *Campo* é uma espécie de microcosmo com leis próprias, no qual não se é possível compreender uma produção sem estabelecer ligações, relações com o contexto social (BOURDIEU, 2003).

Segundo Carvalho (2001, p.03), o campo ambiental:

pode ser entendido como um espaço de relações sociais e históricas onde se produz e reproduz a crença no valor da natureza como um Bem que deve ser preservado, acima dos interesses imediatos das sociedades. Esta crença alimenta a utopia de uma relação *simétrica* entre os interesses das sociedades e os ciclos da natureza, no respeito aos processos vitais e aos limites da capacidade de regeneração e suporte da natureza que deveriam balizar as decisões sociais, e reorientar os estilos de vida e hábitos coletivos e individuais.

Assim, pode-se entender que o movimento ambiental “emergiu da crítica à exploração predatória dos recursos naturais e da crítica a todo um modelo político-econômico capitalista de desenvolvimento, pautado no fazer mais dinheiro e na ideia de obter o máximo de benefícios no mais curto prazo de tempo possível” (RODRIGUES, 2008, p. 20).

Dentre seus objetivos permeiam críticas e reivindicações, destacando-se a mudança na estrutura sociopolítica. Nesse sentido, o movimento ambiental é caracterizado por algumas marcas específicas, sendo compreendido enquanto um:

movimento social nascido nas últimas décadas que se contrapôs ao individualismo, à fragmentação dos saberes e à racionalidade instrumental, buscando repensar o destino do planeta a partir da relação entre partes e todo. Anticomunista e antimilitarista por princípio, se consolidou com propostas pacíficas, pautadas na solidariedade, no diálogo entre cultura e povos. Revitalizou a importância do progresso e do desenvolvimento tecnológico

como sinônimo de libertação das formas opressivas da sociedade e repensou o ser humano na natureza (LOUREIRO, 2004, p. 64).

Para Merleau-Ponty (2006, p. 04) “a natureza é o nosso solo, não o que está diante, mas o que nos sustenta”. Portanto, repensar a natureza e a forma como o homem se relaciona com ela, nos remete ao passado, na ânsia de compreender as mudanças que se processaram e quais possíveis caminhos a serem trilhados para redescobrirmos o valor e a importância vital do “que nos sustenta”.

Num breve passeio pela história, percebe-se que a relação do homem com a natureza é inerente à própria existência humana. Conforme fora observado,

no princípio as relações do homem com a natureza eram permeadas de mitos, rituais e magia, pois se tratava de relações divinas. Para cada fenômeno natural havia um deus, uma entidade responsável e organizadora da vida no planeta: o deus do sol, do mar, da Terra, dos ventos, das chuvas, dos rios, das pedras, das plantações, dos raios e trovões etc. O medo da vingança dos deuses era o moderador do comportamento dessas pessoas, impedindo uma intervenção desastrosa, ou, sem uma justificativa plausível ante a destruição natural (GONÇALVES, 2008, p. 172).

Assim, a natureza e o divino se confundiam. As forças e fenômenos da natureza eram venerados e personificados em divindades ou demônios em um mundo no qual as atitudes dos homens se traduziam em adoração e temor diante do sagrado.

Com o processo da racionalização das relações humana e incorporação/naturalização da cultura capitalista, o homem *arrancou* os Deuses da natureza e passou a ser o principal dominador desses fenômenos, impregnados de saberes absolutos, mudando a concepção de parte integrante da natureza, passando a ser duas coisas distintas, em suma, “o mito converteu-se em esclarecimento, e a natureza em mera objetividade” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 21). Desse modo, a dominação humana da natureza o coloca no centro do universo, consagrando a si mesmo poderes sobre a mesma. O homem, munido da técnica e do advento científico, passa a considerar a natureza sem alma, sem vida e de forma meramente mecânica. O século XVII foi emblemático nessa transformação, pois esse período amplamente impregnado pelo sistema de valores do Iluminismo e pelas concepções científicas que tinham como objeto a visão cartesiana da natureza disseminou o entendimento da natureza como sendo uma coisa inerte, manipulável e controlável.

A relação da sociedade apartada da natureza tornou-se o paradigma dominante da ciência, passando a orientar a observação científica e a formulação de todas as teorias dos fenômenos naturais. Dentro desse cenário, a Revolução Industrial, a ascensão da burguesia

como classe dominante e do capitalismo como sistema econômico, passaram a ser os mediadores dessa relação. Faz-se importante destacar que essa relação foi uma construção incorporada e naturalizada a partir de uma lógica estrutural de obtenção de riquezas que se legitimou como dominante, pois atendia a uma demanda necessária em um dado momento e contexto histórico. Nesse sentido, não havia uma intenção clara e objetiva em se construir a relação dessa maneira, sendo esse um processo estruturado socialmente por uma sequência de acontecimentos históricos.

Assim, o homem direciona toda a elaboração da ciência ao modelo de produção dos séculos XVII, XVIII e XIX, a incorporando na ideia cartesiana. A natureza passa a ser associada a uma máquina perfeita, governada por leis matemáticas exatas e fonte inesgotável de riqueza, servindo de base para o progresso. Essa concepção teve um poderoso efeito sobre a atitude das pessoas em relação ao meio natural. Diante da natureza “sob controle”, o homem torna-se grandioso à luz da razão, da ciência e da técnica. Então, “a natureza passa a ser vista como uma reserva de matéria-prima cujo valor reside somente em atender aos desejos humanos. O homem ocidental sob o domínio desse entendimento procura segurança não apenas pelo conhecimento da realidade, mas pela sua dominação” (UNGER, 2010, p. 62).

Vale ressaltar, que a superação ao entendimento de que a natureza não é um objeto³ a ser dominado e exaurido não está no retrocesso da relação divina do homem com a natureza, nem tão pouco no retorno ao tempo das cavernas, mas na complexidade dos problemas ambientais do mundo contemporâneo. Para buscar minimizar tais problemas, surgem os primeiros movimentos contrários ao paradigma dominante. Tais movimentos, mencionado anteriormente, emergiram na década de 60 sob um contexto de conflitos e tomada de consciência da sociedade civil. A sociedade sensibilizada devido a afluência do pós-guerra, das consequências dos testes atômicos, dos desastres e contaminações ambientais, deu início a interiorização de novas práticas nas quais questões públicas e ambientais se entrelaçaram, configurando-se no processo de ambientalização⁴ da sociedade, que, por sua vez, não foi um

³Milton Santos (2006) distingue objeto de coisa, sendo a coisa um produto de uma elaboração natural e objeto o produto de uma elaboração social. Lembra que no princípio tudo eram coisas, enquanto hoje tudo tende a ser objeto, já que as próprias coisas, dadas da natureza, quando utilizadas pelos homens a partir de um conjunto de intenções sociais, passam, também, a ser objetos.

⁴ “O termo ambientalização é um neologismo semelhantes a alguns usados nas ciências sociais para designar novos fenômenos ou novas percepções de fenômeno. Assim os termos industrialização ou proliferação (este último usado por Marx) foram indicativos de novos fenômenos no século XIX [...]. Ou ainda, num sentido mais restrito os termos usados por Norbert Elias para caracterizar processos históricos passados percebidos de forma nova como importante, tais como, “curialização” – designativo da formação as sociedades de corte europeia entre os séculos

acontecimento isolado, emergindo em diferentes lugares, em tempos diferentes e por motivos diferentes. Eis o principal motivo para a controvérsia quanto ao seu surgimento.

Apesar das controvérsias, há certo consenso em relação a alguns acontecimentos históricos que trouxeram contribuições importantes para sua consolidação. Após a bomba atômica ser jogada sobre a população de Hiroshima e Nagasaki, o homem conquista o poder de destruição total de si próprio e de todas as demais espécies do planeta. Tal acontecimento “ironicamente, plantava as primeiras sementes do ambientalismo contemporâneo” (WORTER, citado por GRÜN, 1996, p. 16). Outro acontecimento que sensibilizou a sociedade para os problemas ambientais foi a publicação dos livros “Silent spring”, de Rachel Carson, o qual levou ao público o problema dos pesticidas na agricultura, e “The population bomb”, de Paul Ehrlich, o qual alertou para o crescimento exponencial da população no mundo (GRÜN, 1996).

Nesse contexto, o ambientalismo emerge junto com o questionamento de uma série de valores da sociedade capitalista que ofuscava o ser humano a ponto de não o deixar perceber a finitude de recursos ambientais explorados indiscriminadamente a fim de manter sua sobrevivência. Dessa forma, as práticas sociais passaram a incorporar os discursos ambientais, ficando estabelecido que a relação entre o ser humano e a natureza tinha se tornado insustentável.

Essa relação reforçou a condição antropocêntrica do ser humano, pela qual todas as outras partes constituintes do ambiente estariam ao seu dispor (GUIMARÃES, 2011a). Contrapondo essa concepção, surge o modelo baseado na visão ecocêntrica: se, por um lado, há uma virada paradigmática pelo qual a natureza passa a ocupar o lugar central na relação, há também uma crítica ao contínuo distanciamento entre o ser humano e a natureza, sendo essa algo intocável e que precisa ser preservada diante dos avanços do crescimento demográfico e da devastação do mundo moderno sob o pressuposto de que o ser humano se comporta sempre como dominador e destruidor do mundo natural.

Do ponto de vista conceitual, não há um consenso em torno de uma definição clara e única para “meio ambiente”, sendo esse “uma realidade tão complexa que escapa a qualquer definição precisa, global e consensual” (SAUVÉ; ORELLANA, 2001, p. 276). Uma das várias definições existentes acerca do meio ambiente é que este é o “conjunto de componentes naturais e sociais e suas interações em um espaço e em um tempo determinado. Associado a dinâmica

XIV e XVII - Ou “esportificação” – que ganham o mundo do século XX a partir da Inglaterra do século XIX” (LOPES, 2004, p. 18).

das interações sociedade-natureza e suas consequências no espaço em que habita o homem, e do qual o mesmo é parte integrante” (MEDINA, 2001, p. 220).

Ao falarmos em meio ambiente é comum associar as ideias de ‘natureza’, ‘vida biológica’, ‘vida selvagem’, ‘flora e fauna’. Entretanto, essa não é a única maneira de pensá-la, embora tenhamos que reconhecer que tal representação está fortemente inscrita em nosso ideário ambiental, alimentando a ideia de que há um mundo natural constituído em oposição ao mundo humano (CARVALHO, 2011). Essa ideia de dois mundos na qual somente são natureza os espaços naturais estaria novamente criando uma relação dicotômica entre ser humano (sociedade) e natureza, não mais condizente com a realidade social da qual fazemos parte do que a visão antropocêntrica.

Na primeira metade do século XX ganha força o pensamento holístico (do grego *holos*, que significa totalidade) e a epistemologia da complexidade defendida por Edgar Morin. A primeira defende que tudo está em uma contínua relação e interdependência. Este pensamento é compreendido a partir de relações, conexões, contextualizações pelas quais os sistemas vivos não podem ser compreendidos por meio da análise das partes, mas diante do contexto no qual o vivo é o todo integrado (CAPRA, 2006), ou seja, o ser humano estaria de tal modo integrado à natureza ao ponto de perder sua própria identidade. A epistemologia da complexidade surge como um pensamento que auxilia a compreensão sobre a riqueza do diálogo do todo e das partes. Significa dizer que o ser humano está, ao mesmo tempo, dentro e fora da natureza, estabelecendo relação antagônica e complementar com e na natureza (MORIN, 1996). “A compreensão de Morin sobre a relação homem – natureza, avança no sentido de não diluir a especificidade humana: cultura, a história, a linguagem e o trabalho em uma natureza indistinta” (RODRIGUES, 2008, p. 63).

Nesse contexto, se fortalece o discurso de que a concepção fragmentada de mundo não seria condizente com a atual sociedade, sendo necessário haver uma mudança de paradigma, sobretudo, uma nova relação nos modos de pensar e agir de forma compatível com a atual realidade. Para que essa nova relação possa emergir, Carvalho (2012) sugere que as relações entre humanos e natureza, sociedade e meio ambiente estabeleçam mútua interação, formando um único mundo.

A conclamação para o surgimento de uma “nova” relação ou de um “novo” paradigma tem reflexo no discurso do sentimento da crise ambiental⁵ que, por sua vez, vem sendo frequentemente associada a elevadas taxas de inflação, à crise energética, à poluição, entre outros desastres (“naturais”, políticos, econômicos). Esses desastres são sinais eloquentes da crise da globalização. Para Leff (2011, p. 15), “a crise ambiental veio questionar a racionalidade e os paradigmas teóricos que impulsionaram e legitimaram o crescimento econômico, negando a natureza”. Essa negação levou ao afastamento na forma do ser humano se relacionar e compreender o meio ambiente. Grün (1996) nos fala que essa crise que atravessamos na atual conjuntura social e política é caracterizada como o momento de um grande “medo planetário” e que:

(...) ao final deste segundo milênio, a expressão mais manifesta da ecologia é o medo. Não um medo surdo, apático e com vergonha de si mesmo, mas um medo ostensivo, que é dito e escrito, apregoado e filmado, e se oferece em um espetáculo nas dimensões da mundialização da comunicação (...) os fenômenos da moda, o gosto sensacionalista da mídia não são, no entanto, os únicos responsáveis. O grande medo ecológico cresce em terra fértil. Ele se alimenta da incessante descoberta de novos estragos do progresso, tanto em nossa porta quanto do outro lado do mundo. Cresce com o inventário científico, constantemente renovado, com atentados graves, e mesmo irremediáveis, que o homem causou aos três elementos naturais – a água, o ar, a terra (ALPHANDÉRY e col., citado por GRÜN, 1996, p.190).

Desse modo, pode-se entender que o temor aos fenômenos naturais citado no início do capítulo, associada em tempos mais antigos ao desconhecido, hoje, num contexto diferente, ainda perdura. Entretanto, o “medo” não atinge a todos com a mesma intensidade, uma vez que a população menos favorecida, que se encontra em áreas consideradas zonas de risco, são as mais afetadas. Dessa forma, “os riscos ambientais, afetam de maneira diferente geografias sociais, humanas e territoriais num mundo tão desigual, considerando ainda que os riscos são geridos politicamente de formas distintas em diferentes partes do mundo” (FARIAS, citado por RODRIGUES, 2013, p.46).

Tal cenário nos revela que a degradação ambiental e a injustiça social têm a mesma raiz, revelando que o risco ambiental não é democrático, podendo afetar de forma variável os diferentes grupos sociais. Dessa maneira, surgem conflitos ambientais, denunciando a desigualdade ambiental, uma vez que a exposição ao risco da população menos favorecida é

⁵ Para Leff (2011), a crise ambiental é a crise do nosso tempo. Não é uma catástrofe ecológica, mas o efeito do pensamento com o qual construímos e destruímos o nosso mundo.

muito maior em comparação aos benefícios do desenvolvimento que chegam em suas mãos (ACSELRAD, citado por RODRIGUES, 2013).

A arena dos conflitos é montada com naturalidade e sob expressões de interesses, criando zonas de risco, sacrifício, adversidade para muitos, e zonas de conforto para poucos que calculadamente sabem preservar o poder em benefício próprio. Nesse contexto, Murphy (citado por RODRIGUES, 2013, p. 46) “sugere que as sociedades estão se estruturando em *classes ambientais*, sendo que, enquanto umas ganham com a degradação ambiental outras pagam os custos ambientais”, evidenciando, mais uma vez, como as desigualdades sociais e as desigualdades ambientais andam juntas.

Nota-se que a convivência dos seres humanos no ambiente, os interesses dos diferentes grupos sociais sobre o direito e o acesso aos bens (recursos) ambientais sobre sua forma de uso, foi e continua sendo difícil. Tal realidade fez tecer:

uma teia emaranhada de grupos sociais no campo e na cidade – por exemplo, pescadores artesanais, ribeirinhos, povos indígenas, trabalhadores afetados por condições insalubres de trabalho, associações de moradores em defesa de espaços verdes de lazer e convivência em seus bairros, catadores e recicladores, grupo de mulheres que resgatam conhecimentos populares, entre tantos outros grupos que lutam por legitimar formas de uso dos bens ambientais, de acesso a eles e de convivência e interação com o ambiente, assim como os saberes correspondentes (CARVALHO, 2012, p. 164).

As considerações elencadas nos conduzem a constatar que mudar essa realidade de conflitos requer muitos esforços, uma vez que vivemos em uma sociedade onde os bens econômicos e sociais são objetos de uma distribuição desigual, movidos pelos interesses de uma minoria que fazem de tudo para a manutenção do seu status quo. Entretanto, a inserção desses atores na esfera pública em defesa e/ou disputa pelos seus direitos tem contribuído para o avanço na busca de novos pactos e contratos entre sociedade e natureza, contribuindo também com o movimento acerca da Justiça Ambiental, entendida como:

o conjunto de princípios que asseguram que nenhum grupo de pessoas, sejam grupos étnicos, raciais ou de classe, suporte uma parcela desproporcional das consequências ambientais negativas de operações econômicas, de políticas e programas federais, estaduais e locais, bem como resultantes da ausência ou omissão de tais políticas (HERCULANO, 2002, p. 143).

A busca desse princípio tem movido os movimentos ambientais que, mesmo sem o uso da expressão “Justiça Ambiental”, tem lutado por condições melhores de vida, reivindicando direitos, como é o caso do “Movimento dos Atingidos por Barragens”, dos movimentos de trabalhadores extrativistas, resistindo contra o avanço das relações capitalistas nas fronteiras

florestais e de inúmeras ações locais contra a contaminação e a degradação dos espaços de trabalho, ou seja, de vida (HERCULANO, 2002). Assim, ao passo em que há desigualdades sociais, os riscos ambientais continuaram sendo também desiguais, atingindo mais as populações vulneráveis. Ao falar em risco, problemas ambientais e injustiça, é perceptível que nunca antes existiu um pedido de urgência de mudança tão alto e claro como o período atual, ao mesmo tempo, nunca antes houve uma incapacidade tão clara para alcançar a tão aclamada mudança ambiental. Para Blühdorn (2011), essa incapacidade de mudança é reflexo de uma normalização da crise ambiental, pois as pessoas naturalizaram a situação, uma vez que até agora nada acabou, nada esgotou.

Uma situação corriqueira que exemplifica esse reflexo naturalizado é quando, em situações esporádicas, falta água na cidade e a população é tomada pelo sentimento e atitudes “ecológicas”, usando estratégias para economizá-la. Entretanto, essas ações só duram o tempo necessário do problema ser regularizado, para assim retornar com as atitudes anteriores.

Outro sentido possível diz respeito às ações individuais de comportamento ambientalmente corretas. As pessoas incorporaram a ideia: - faço minha parte e assim me sinto ecologicamente correto e se todos fizerem sua parte alcançaremos a mudança paradigmática e exterminaremos a crise ambiental. Porém, a mudança não apenas perpassa por uma série de bons comportamentos entre os seres humanos, mas também por mudanças estruturais em torno da conjuntura sociocultural e política (BLÜHDORN, 2011).

Sendo assim, a crise ambiental transcende para algo muito mais complexo. Implica na mudança simultânea de comportamento entre as estruturas sociopolíticas e culturais. Contudo, vale salientar que não bastam atitudes “corretas” se não forem alterados os valores e os comportamentos consumistas, em grande parte responsáveis pela aclamada crise ambiental. Essa afirmativa nos leva a considerar que o modelo de exploração capitalista, dominante hoje no mundo, está diretamente relacionado com a forma do ser humano se relacionar com a natureza, ou seja, move as relações ser humano-natureza, provocando com isso os efeitos desastrosos e ameaçadores à vida dos seres vivos no planeta. Como estratégia de amenizar os efeitos do capitalismo, surge a necessidade de conciliar o desenvolvimento econômico à preservação e conservação ambiental. Tais questões levaram à criação da ideia de um “desenvolvimento sustentável”, cujo fio condutor é baseado pelo respeito à vida e a preocupação com o futuro daqueles que ainda não existem. Neste sentido,

Os problemas ecológicos não dependem de uma simples solução técnica, reclamam uma resposta ética. Requerem uma mudança de paradigma na vida pessoal, na convivência social, na produção de bens de consumo e, principalmente, no relacionamento com a natureza. Exigem a necessidade de uma mudança ou rota na organização econômico-industrial e político-social da sociedade; de uma conversão das atitudes de consumo e de relacionamento com o ambiente natural e social. Trata-se, no fundo, de uma transformação de mentalidade e de visão de mundo (JUNGES, 2006, p. 22).

O “Princípio Responsabilidade”, criado por Hans Jonas, contribui com o argumento citado anteriormente, o qual se volta para uma visão reflexiva, sendo contrária à ética utilitarista que responde apenas ao provisório e imediato. Para o referido autor, pela ética será possível agir “[...] de tal forma que os efeitos de tua ação sejam compatíveis com a permanência de uma vida humana autêntica sobre a terra” (JONAS, 2006, p. 40).

Esse entendimento ético deve contemplar os princípios da sustentabilidade que:

surge no contexto da globalização como a marca de um limite e o sinal que reorienta o processo civilizatório da humanidade e os paradigmas teóricos que impulsionaram e legitimaram o crescimento econômico, negando a natureza. A sustentabilidade ecológica aparece assim como um critério normativo para a reconstrução da ordem econômica, como uma condição para a sobrevivência humana e um suporte para chegar a um desenvolvimento duradouro, questionando as próprias bases de produção (LEFF, 2011, p. 15).

A grande questão é que a lógica da produção é baseada na cultura do consumo. Sendo assim, se atualiza, adquire novas “roupagens ambientais”⁶, adapta-se às novas realidades sociais, até apresenta sinais de transformação, não que mude a lógica da produção em si, mas que se adeque a novas realidades para que essa lógica não mude de fato.

De acordo com Bauman (2008), a cultura consumista é uma síndrome que passa a ideia de satisfação ao adquirirmos algo. Por sua vez, essa satisfação deve ser momentânea, estabelecendo um ciclo do “compre, “desfrute” e logo “jogue fora”. Assim, somos impulsionados e/ou atraídos a buscar incessantemente por novas satisfações. Há um caminho longo a percorrer para mudar a lógica desse ciclo, ou seja, um enorme desafio a superar.

Dessa forma, entende-se que a essência da questão ambiental se situa precisamente na relação entre sociedade e natureza, relação que necessita trilhar novos sentidos. Nesse contexto, a educação pode ser uma grande aliada para superar esse desafio, sendo capaz de estabelecer a direção para contribuir com a formação de uma nova cultura.

⁶ “São fenômenos conhecidos e que são expostos à esfera pública como algo novo diante da incorporação de elementos do discurso ambiental, a exemplo dos catadores de lixo que, apesar de continuarem excluídos do mundo do trabalho formal, ao incorporar os interesses ambientais, se ‘reinventam’ e se associam a um novo jogo de valores ao se tornarem recicladores” (CARVALHO; TONIOL citados por RODRIGUES, 2014, p. 37).

De acordo com Rodrigues e Silva (2009), a formação da cultura ambiental está relacionada com a educação ambiental, tendo como propósito a incorporação do saber e do conhecimento crítico acerca do meio em que vivemos. Nesse sentido, a educação ambiental tem como finalidade ampliar a percepção, internalizando a mudança de comportamento e de atitude. À luz desse entendimento, a educação ambiental amplia a capacidade de sentir o ambiente, contribuindo para a formação de sujeitos sensíveis às questões ambientais. Sensibilidade que vai além do “perceber” que os problemas ambientais existem, mas de modo a contribuir para a formação de sujeitos capazes de explorar, experienciar a relação entre ser humano e meio ambiente a partir dos sentidos.

Assim, a Educação Ambiental tem como um dos seus desafios despertar a sensibilização e a reflexividade⁷ do ser humano, o levando a repensar sobre sua relação com o ambiente. O despertar da sensibilização ambiental, embasada no contato físico e na experiência⁸ com a natureza, permite ao ser humano entrar em contato com as realidades do meio ambiente. A partir desse contato podemos ser tocados, criando vínculos de afetividade com as realidades estéticas do ambiente (QUINTÁS, citado por MARIN; OLIVEIRA, 2005).

Ao ser tocado pela contemplação estética⁹ o ser humano é levado a repensar suas ações, despertando para a atitude ética e, conseqüentemente, à transformação dos valores incorporados e de novas atitudes diante de uma nova realidade a ser construída. Esse despertar da sensibilidade também nos remete ao sentido da palavra cuidado. Para Boff (2002), esse termo vai além de um momento de atenção, carinho e zelo – representa um envolvimento afetivo com o meio e com o outro. Nesse sentido, o cuidado é entendido como essência do ser humano. Pois, “sem o cuidado, o homem e seu existir deixam de ser humanos. Com o passar do tempo, no decorrer da vida, o homem que não recebe e exerce o cuidado se desestrutura, define, perde o sentido e morre” (PESSOA, 2011, p. 26).

A fábula¹⁰ “Mito sobre o cuidado”, apresentada na abertura desse trabalho, evidencia o **cuidado** como algo de extrema importância. Sendo personificado, vira um ser palpável, com a capacidade de moldar a argila (homem), conversar com o céu (júpiter) e a terra (telos). Por ser

⁷ Reflexividade é a capacidade de o sujeito transformar fatos vividos historicamente em experiência (GADAMER, 1998).

⁸ “A experiência é aqui algo que faz parte da essência histórica do homem” (GADAMER, 1998, p. 525).

⁹ “A palavra estética deriva de *aisthesis* que significa sentir, sendo a raiz grega *aisth* sentir com os sentidos. Mais profundamente, pode-se dizer que se refere à capacidade humana de transcender o olhar imediatista sobre as coisas que compõem o mundo” (MARIN, 2006, p. 279).

¹⁰ Extraída do livro de BOFF (2002, p. 46).

detentor de autoridade, Saturno é chamado para julgar e dirimir os conflitos estabelecidos. Essa metáfora amplia o entendimento sobre a educação ambiental na medida em que esta é capaz de despertar uma atitude cuidadosa. Tal atitude oportuniza ao ser humano viver experiências na/com a natureza, ultrapassando o mero valor utilitarista.

Nesse contexto,

A Educação Ambiental é mais que o ensinamento de comportamentos adequados e de conteúdos científicos. Ela comunga com a educação estética a urgência de despertar no humano um olhar sobre si mesmo e o reconhecimento da expressão de suas dimensões não-conceituais como zonas de conhecimento capazes de fundar um novo posicionamento ético diante do outro e do mundo (MARIN; OLIVEIRA, 2005, p. 210).

Sendo a educação ambiental, antes de tudo, educação, sem tentar diluí-la no marco geral da educação, esta poderá revestir-se de princípios transformadores e se efetivar enquanto uma prática significativa no ambiente formal e não formal. No que tange a educação, seus conceitos são amplos e sua manifestação é:

vista com um processo natural, numa sociedade de classe, assume aspectos contraditórios [...]. Em nossa sociedade, a educação em geral e a educação escolar particularmente impõe-se como algo necessário para a sobrevivência do grupo e da própria sociedade. Ela perde o caráter da espontaneidade e torna-se um meio de controle e de reforço da desigualdade social, apesar de não ser este o propósito das pessoas e dos educadores. Enquanto exercida como posse de conhecimentos e de aptidões de uns sobre os outros converte-se em meio de poder e de divisão social (PAVIANI, 1987, p. 10).

Pode-se entender que a educação não é um fenômeno isolado, pois reflete as diferentes concepções do homem perceber e agir contra a realidade muitas vezes injusta do cotidiano escolar, abrindo caminhos para uma sociedade justa e necessária. Dessa forma,

a educação formal visa essencialmente criar consciência da realidade, isto é, da realidade humana e do mundo que nos cerca. Criar condições que permitam ao homem e à população identificar os problemas e buscar as soluções mais adequadas. Neste sentido, a educação se define como uma maneira de compreender, interpretar e transformar o mundo (PAVIANI, 1987, p. 29).

Por essa perspectiva, o processo educativo seria o processo de contínua reorganização, reconstrução e transformação da vida. Ao encontro dessa perspectiva, Charlot (2008) entende que a educação é um movimento através do qual construímos e somos construídos pelos outros, movimento longo e complexo, logo, inacabado. Freire (1997) acrescenta que o inacabamento é importante porque nos alimenta a esperança, leva-nos à utopia, ao projeto futuro, à crença na possibilidade de mudança, pois apenas na convicção permanente do inacabado, o ser humano e

a sociedade podem encontrar o sentido da esperança. Portanto, quem se julga acabado não está vivo.

Como o discurso acerca da educação é muito amplo, não serão discutidos conceitos específicos desse campo. Mas, com base nos entendimentos dos autores citados concordamos que a educação se constitui num mecanismo potencializador de transformações, sendo um meio pelo qual pode-se questionar o mundo e sensibilizar os seres humanos para a necessidade de reorientar o sentir e o agir em relação ao meio ambiente, podendo ser aplicada ao desenvolvimento de uma nova relação às gerações futuras.

Diante a necessidade de aproximar as discussões ambientais ao universo do ensino formal e não formal, cada vez mais torna-se urgente pensar na relação entre sociedade e educação, favorecendo a formação de sujeitos conscientes da importância de encontrar caminhos para a mudança de “comportamentos” acerca da atual realidade ambiental. Sendo a educação um campo altamente sensível às novas demandas e temáticas sociais, incorpora a preocupação ambiental em seu universo propriamente educacional, transformando-a em objeto da teoria e prática educativa (CARVALHO, 2001). Da mesma forma, sendo a escola um espaço propício para discursão, vivência e difusão do saber sistematizado, a temática ambiental de forma contextualizada no contexto escolar é um importante passo no sentido da formação de uma linguagem, ou seja, um idioma ambiental¹¹ possível de contemplar a atual conjuntura sociocultural.

Dessa forma, “a escola aparece como um dos principais meios de divulgação do saber ambiental, garantindo, pela sua força institucional, a legitimação e consequentemente naturalização desse saber” (RODRIGUES, 2013, p. 48).

Para Leff (2011, p. 211), “o saber ambiental é mais do que um conhecimento composto pelo amálgama dos saberes atuais ou pela conjunção das diversas disciplinas para resolver um problema concreto”. Ou seja, o saber ambiental é construído num diálogo de saberes e num intercâmbio interdisciplinar de cada disciplina. Entretanto, inseridos nas instituições de ensino, os saberes ambientais e a educação ambiental têm exercido papéis de domínios do meio ambiente, criando distinção entre os sujeitos educados e os que não são educados

¹¹“O idioma ambiental apresenta-se como um fenômeno importante e operador da legitimidade social acerca da questão ambiental e também da crença e da identidade cultural relacionadas a internalização de uma ‘orientação ecológica’ ou ainda um ‘habitus ecológico’. A questão ambiental parece expandir-se como um argumento ou idioma válido para um horizonte ambiental moral, ético e estético” (CARVALHO, 2010, p. 31).

ambientalmente, reafirmando “regras” ecológicas que são incorporadas, naturalizadas pelo *habitus*¹² (RODRIGUES, 2013).

De acordo com Carvalho e Steil (2009), as práticas pedagógicas nomeadas como educação ambiental afirmaram-se com base em um ideal de domínio natural por meio de uma pedagogia das etiquetas e das boas maneiras, sendo:

passadas dessa forma preceitos de conduta cotidiana, maneiras de comportamento diante dos novos fenômenos do meio ambiente, novos na medida mesma em que se tornam uma questão pública recente, que podem ser analisados como formas equivalentes à difusão dos manuais de etiquetas durante o Renascimento, analisados por Norbet Elias (1990) como uma forma de construção do autocontrole dos comportamentos e das emoções, depois naturalizados como modos de comportamentos eternos e atemporais (LOPES, citado por CARVALHO; STEIL, 2009, p. 86).

Desse modo, a educação ambiental impõe um comportamento “ecologicamente correto”, de uma maneira difusa e inconsciente, na medida em que trata a relação entre os humanos com a natureza como algo distante, “projetando-a como um objeto fora do sujeito ou reprimindo-a no seu íntimo enquanto instintos e pulsões a serem dominados” (CARVALHO; STEIL, 2009, p. 87). Na mesma medida, a educação ambiental tem se apresentado como normativa e difusora da crença que é possível sanar a ferida causada pela ruptura na relação homem e cultura, como também na possibilidade da incorporação de um *habitus* ambiental (CARVALHO; STEIL, 2009). Portanto, o *habitus* ambiental seria, assim, constituído por noções como equilíbrio e harmonia entre o ser humano e natureza; possibilidade de cura do conflito entre natureza e cultura, associado ao um bem viver ecológico (CARVALHO; STEIL, 2009).

Corroborando nesse sentido, Setton (2002, p. 61) apresenta o conceito de *habitus*:

como um instrumento conceptual que me auxilia pensar a relação, a mediação entre os condicionamentos sociais exteriores, e a subjetividade dos sujeitos. Trata-se de um conceito que, embora seja visto como um sistema engendrado no passado e orientando para uma ação no presente, ainda é um sistema em constante reformulação. *Habitus* não é destino. *Habitus* é uma noção que me auxilia a pensar as características de uma identidade social, de uma experiência biográfica, um sistema de orientação ora consciente ora inconsciente. *Habitus* como uma matriz cultural que predispõe os indivíduos a fazerem suas escolhas. Embora controvertida, creio que a teoria do *habitus* me habilita a pensar o processo de constituição das identidades sociais no mundo contemporâneo.

¹² “Sendo produto da história, o *habitus* é um sistema de disposições aberto, permanentemente afrontado a experiências novas e permanentemente afetado por elas. Ele é durável, mas não imutável” (BOURDIEU, 2002, p. 83).

Nesse sentido, o *habitus* é construído durante a socialização do indivíduo, desde o seu relacionamento familiar, sua primeira educação, passando pela escola, religião, trabalho, etc. Sendo produto da história, gera uma espécie de conservação a partir da memória das ações passadas, gerado pelo princípio da não consciência, mas essa conservação não é estática, pode ser alterado na medida em que se alteram as vivências do indivíduo na sociedade (ALMEIDA, 2005). Desse modo, o *habitus* é o que carregamos em nossas experiências sociais que não nos percebemos, experiências que foram “naturalizadas”. Entretanto, estas experiências não estão prontas ou acabadas, elas se transformam e se moldam conforme novas experiências vividas.

Embora Bourdieu tenha dedicado boa parte da sua produção para a reprodução de realidades sociais, o conceito de *habitus* trouxe a possibilidade de uma nova produção acerca das diferenças e transformações, abrindo caminhos para compreendermos que o agente social é capaz de incorporar teorias e práticas ambientalmente orientadas (COMUNELLO, 2014). Em contraposição ao caráter reprodutivista atribuído a Bourdieu pelos críticos de sua obra, essa capacidade que o indivíduo possui de aprender e incorporar o que é vivido abre uma brecha para conduzir o agente social à transformação. “Nesse sentido, revela-se aqui a fragilidade do processo da reprodução social, ou seja, se o princípio da não consciência é a base fundamental para que a reprodução aconteça, o contrário, o princípio da consciência adquirido pelo conhecimento é condição primeira para a transformação social” (ALMEIDA, 2005, p. 148).

Reconhecendo a profundidade e a complexidade da obra de Bourdieu, foram apresentadas noções acerca dos conceitos referentes à *Campo e Habitus* de modo a facilitar a compreensão de que os movimentos ambientais produzem ações que pressionam o campo científico, conclamando-o a posicionar-se para além do aspecto técnico. Desse modo, podemos entender que é pela ação desses movimentos que serão produzidas e internalizadas questões que formarão um *ethos*, uma moral ambiental, que passará a orientar pensamentos, motivações e ações dos agentes sociais na contemporaneidade. Tais movimentos vão instituindo regras, normas e jogos que atuarão na formação de um **campo ambiental** pela qual se desdobrará na conformação de um **habitus ambiental** (COMUNELLO, 2014).

Sendo a Instituição de Ensino o espaço do conhecimento, divulgação dos saberes, faz-se necessário conhecermos como os saberes, aqui, mais especificamente, os saberes ambientais, estão sendo construídos e internalizados, visto que este é um espaço com potencialidades transformadoras, possível de expandir o conhecimento, sendo capaz de possibilitar mudanças

nas atitudes incorporadas pelos indivíduos. Antes de adentrar nesse espaço, serão apresentados os caminhos que levaram essa discussão a ser inserida no ensino formal.

Percebendo a necessidade de repensar a relação exploratória do ser humano sobre a natureza, foram criados diversos mecanismos legais, a exemplo da Constituição Federal de 1988 em seu artigo 225, das Leis Federais, Conferências como a de Estocolmo em 1972, a de Belgrado em 1975, Tbilisi em 1977, Moscou, 1987, a Conferência do Rio de Janeiro em 1992 e o Rio + 20 em 2012, que preveem medidas que associam o processo educativo à concepção estratégica do uso sustentável do meio ambiente. Para situar o caminho percorrido pela educação ambiental diante desses mecanismos, o subcapítulo a seguir apresentará alguns aspectos históricos que marcaram essa trajetória.

3.2 Alguns aspectos históricos do campo ambiental e suas relações com a educação

Historicamente a educação ambiental tem sido entendida como uma prática educativa relacionada à questão ambiental ou à problemática ambiental. Os estudos e debates em torno da temática ambiental no meio acadêmico compreendem que a educação ambiental pode ser o caminho para constituir uma prática educativa, formal ou não, responsável por mudanças de atitudes ambientais em nível local e global. Esta prática educativa vem sendo movida pelo sentimento de pertencimento do homem na/para a natureza. (BRITO, 2013). Assim, faz-se necessário apresentar alguns dos acontecimentos que marcaram a trajetória da ambientalização e sua inserção no ensino formal.

Em 1968 o clube de Roma esclarece a necessidade de buscar mecanismo para controlar o crescimento populacional e para a conservação dos recursos naturais, configurando-se como um marco entre os alertas contra o agravamento dos problemas ambientais que começariam a aparecer com mais frequência nos anos/décadas seguintes; a partir da publicação do relatório “Os Limites do Crescimento”, o clube de Roma estabelece modelos globais para predizer como seria o futuro se não houvesse modificações ou ajustamentos nos modelos de desenvolvimento econômico adotados (RODRIGUES, 2008). Nesse contexto surge a necessidade de uma nova postura e adoção de valores éticos para a conservação dos recursos naturais e para manutenção da vida na terra, bem como a necessidade de haver uma educação que contemplasse tais necessidades.

Em 1972 a Conferência de Estocolmo proclama que deve educar os cidadãos para a solução dos problemas ambientais, surgindo o que se convencionou chamar de educação ambiental. A conferência de Estocolmo é considerada um marco histórico e decisivo para o surgimento das políticas de gerenciamento ambiental. Esse evento reuniu 113 países, oficializando o surgimento da preocupação internacional com o meio ambiente, sendo destacados problemas de ordem social, como pobreza e crescimento demográfico, sendo elaboradas metas ambientais e sociais para o crescimento econômico ambiental nos países em desenvolvimento.

Os 113 países assinaram esta declaração cujo artigo 19 estabelece que:

[...] é indispensável um trabalho de educação em questões ambientais, visando tanto as gerações jovens, como os adultos, dispensando a devida atenção aos setores menos privilegiados, para assentar as bases de uma opinião pública bem informada e de uma conduta responsável dos indivíduos, das empresas e das comunidades, inspirada no sentido de sua responsabilidade, relativamente à proteção e melhoramento do meio ambiente em toda a sua dimensão humana (DIAS, 2004, p. 372).

Em contrapartida, o Brasil reivindica apenas o crescimento econômico, não expondo interesse algum aos problemas ambientais, afirmando que pagaria o preço da degradação ambiental, desde que o resultado fosse o aumento do PNB (Produto Nacional Bruto). “Um cartaz anunciava bem-vindo à poluição, estamos abertos para ela, o Brasil é um país sem restrições. Temos várias cidades que recebem de braços aberto a sua poluição, porque o que nós queremos são empregos, dólares para o nosso desenvolvimento” (DIAS, 2004, p. 36).

Durante a conferência de Estocolmo foi elaborado um documento que viria a ser um dos principais para o estabelecimento de “princípios ambientais” – a Carta de Belgrado, na qual se propunha que a humanidade deveria buscar mecanismos para reduzir os efeitos danosos de suas ações sobre o ambiente.

Em 1977 a UNESCO promove uma conferência em Tbilisi - Geórgia (ex-URSS), marcando um avanço conceitual ao associar a ideia de ecologia à de economia, destacando os aspectos das dimensões social, ética, econômica e cultural do meio ambiente. A meta da educação ambiental passa a ser também a formação de sujeitos que apreendam a complexa realidade ambiental (TRISTÃO, 2008). Essa foi a primeira Conferência Intergovernamental sobre Educação Ambiental, a qual apresentava em suas recomendações que:

Recomendação n.º 01

A educação ambiental é o resultado de uma orientação e articulação de diversas disciplinas e experiências educativas que facilitam a percepção integrada do

meio ambiente, tornando possível uma ação mais racional e capaz de responder às necessidades sociais [...] para a realização de tais funções, a educação ambiental deveria suscitar uma vinculação mais estreita entre os processos educativos e a realidade, estruturando suas atividades em torno dos problemas concretos que se impõem à comunidade; enfocar a análise de tais problemas, através de uma perspectiva interdisciplinar e globalizadora, que permita uma compreensão adequada dos problemas ambientais; [...].

Recomendação n.º 02

[...] aplicar em enfoque interdisciplinar, aproveitando o conteúdo específico de cada disciplina, de modo que se adquira uma perspectiva global e equilibrada. (DIAS, 2004, p.107-117)

Após dez anos da conferência em Tbilisi a UNESCO realiza sua segunda Conferência em Moscou visando avaliar o desenvolvimento da educação ambiental desde a conferência de Tbilisi, além de apontar novos planos de ação. A primeira ministra Gro Harlem Brundtland assumiu as reuniões em várias cidades do mundo, incluindo São Paulo; o objetivo principal das reuniões era discutir os problemas ambientais e as soluções encontradas após a Conferência das Nações Unidas realizada em Estocolmo em 1972.

Dessas reuniões, surgiu o relatório “Nosso Futuro Comum”, também sendo conhecido como “Relatório de Brundtland”, o qual fornece subsídios temáticos para a Conferência das Nações Unidas realizada no Rio de Janeiro em 1992. Esse relatório também trouxe o conceito acerca do desenvolvimento sustentável, sendo entendido como “desenvolvimento que satisfaz as necessidades presentes, sem comprometer a capacidade das gerações futuras de suprir suas próprias necessidades” (CAMARGO, 2003, p. 94).

Nesse contexto, o Congresso Internacional de Educação e Formação sobre o Meio Ambiente, debatem sobre a educação ambiental e questões que buscavam a resolução dos problemas ambientais, chegando-se na concordância de que a educação ambiental deve ser promovida através das disciplinas regulares de forma interdisciplinar, por meio de debates em sala de aula e em atividades de campo (DIAS, 1994).

A segunda Conferência das Nações Unidas aconteceu em 1992 no Rio de Janeiro, que ficou conhecida como Rio 92, Eco 92 ou Cúpula da Terra. Neste encontro foi elaborada a Agenda 21, documento que reúne propostas de ações e estratégias para a melhoria da qualidade de vida e desenvolvimento sustentável com vistas ao século XXI. Vale destacar que esta foi a primeira conferência aberta à sociedade civil e que, apesar das críticas referentes à fragilidade dos seus acordos, sua maior contribuição está no esforço em conciliar a proteção ambiental às demandas do desenvolvimento econômico (DIAS, 1994).

A agenda 21 é um plano de ação, consolidada a partir dos diversos relatórios, tratados e protocolos, cujo objetivo é orientar as nações e comunidades para o uso adequado dos recursos

naturais. De acordo com LOPES (2004), existe a hipótese de que os programas de educação ambiental apresentados na Agenda 21 são práticas equivalentes aos manuais de etiqueta citados anteriormente nesse capítulo, fazendo-se referência aos estudos de Norbert Elias. Outra questão levantada foi em relação à eficácia desses programas, uma vez que não possuem um caráter obrigatório, servindo como um plano de intenções cuja implementação depende da boa vontade dos governantes em reivindicar melhores ações no âmbito ambiental (VIOLA, 1987).

Observa-se que as propostas do desenvolvimento sustentável, representam um grande desafio, revelando-se, em certa medida, ambíguas e utópicas ao proporem que o desenvolvimento (progresso material) deve manter um compromisso com as gerações futuras. “Aí, talvez esteja o nó górdio para sua internalização e efetivação nas políticas locais e globais” (TRISTÃO, 2008, p. 46), uma vez que o atual cenário sociopolítico se revela contrário ao apelo ético dessa proposta. Nesse sentido, ao falar em desenvolvimento sustentável deve-se levar em consideração os efeitos do processo econômico e os padrões de consumo sobre os impactos naturais, sociais e culturais, os quais evidenciam que este modelo de desenvolvimento ainda está longe de ser alcançado.

O Relatório de Brundtland traz evidências de que “muitas das atuais tendências de desenvolvimento resultam em um número cada vez maior de pessoas pobres e vulneráveis, além de causarem danos ao meio ambiente” (1991, p. 4) e de que “há hoje um número maior de pessoas famintas do que jamais houve na história da humanidade [...] dentro dos países a pobreza foi exacerbada pela distribuição desigual da terra e de outros bens” (1991, p.31). O desenvolvimento sustentável trouxe consigo o discurso de uma nova estrutura de produção de consumo, uma nova ética de comportamento humano, mas, de maneira geral, negligenciou a realidade de que para essas “novidades” serem alcançadas seria necessário ultrapassar alguns limites demarcados pelo sistema capitalista. Isso resultou em contundentes críticas ao conceito, sendo esse comumente entendido apenas como um conjunto de medidas paliativas.

A principal crítica associada a esse conceito de desenvolvimento dirige-se à percepção de que os objetivos e valores ambientais estariam situados além e em conflitos com os interesses e objetivos do capitalismo, possivelmente caracterizando o ‘desenvolvimento sustentável’ como um discurso periférico (RODRIGUES, 2014, p. 38).

Em Johannesburgo, na África do Sul, de 26 de agosto a 4 de setembro de 2002, ocorreu A Cúpula Mundial sobre Desenvolvimento Sustentável, também chamada Rio+10. Como pode-se pressupor pelo próprio nome, esta conferência foi consequência da Rio/92 e das conferências

anteriores pelas quais se possibilitou que a educação ambiental se fizesse presente nos discursos, documentos e ações concretas de pessoas em diferentes regiões do mundo (DIAS, 1994).

Em junho de 2012, vinte anos após a Rio/92, ocorre a Rio+20, novamente no Rio de Janeiro, denominada Conferência das Nações Unidas sobre o Desenvolvimento Sustentável. Alguns dos principais compromissos traçados na Rio+20 foram: o compromisso dos prefeitos das principais cidades do mundo em reduzir as emissões de gases do efeito estufa (redução em 12% até 2016); a criação do Banco de Investimentos Verdes, com objetivo de financiar empreendimentos de infraestrutura com baixa emissão de carbono (CNO Rio+20, 2012).

Porém, diversas críticas foram levantadas ao evento, especialmente após a publicação do documento fruto da conferência, intitulado “O futuro que queremos”, que centralizou as atenções à proclamação e efetivação da economia verde¹³ como solução para os problemas econômicos, sociais e ambientais do planeta. As críticas dizem respeito, principalmente, ao direcionamento em torno da economia verde, pois essa supostamente privilegiaria projetos de acumulação capitalista, tornando a natureza cada vez mais mercantilizada. Desse modo, as críticas sugerem que esse seria o “futuro que não queremos”, destacando ainda o problema em se lançar em nosso cotidiano noções de “empresas cidadãs”, disseminando o ideário da responsabilidade ambiental na qual é compromisso de todos “salvar o planeta”, visto que todos seriam igualmente responsáveis, pela degradação ambiental, tendo inclusive a mesma parcela de culpa. Enquanto isso, as empresas, muitas vezes as principais causadoras da degradação ambiental, são blindadas pelas práticas de responsabilidade ambiental, incorporando o discurso da produção limpa apenas para benefício próprio (RODRIGUES, 2013).

Trazendo a discussão para o contexto brasileiro, o debate ambiental se instaura no Brasil sob a égide do regime militar nos anos setenta, muito mais pelas forças e pressões internacionais do que por movimentos sociais de cunho ambiental. Dessa forma, as decisões, projetos e programas foram elaborados de forma centralizada, sem participação popular. Nesse contexto, “a Educação Ambiental é inserida nos setores governamentais e científicos, vinculados à

¹³ “A economia verde é uma economia que resulta em melhoria do bem-estar da humanidade e igualdade social, ao mesmo tempo em que reduz significativamente riscos ambientais e escassez ecológica. Em outras palavras, uma economia verde pode ser considerada como tendo baixa emissão de carbono, é eficiente em seu uso de recursos e socialmente inclusiva. Em uma economia verde, o crescimento de renda e de emprego deve ser impulsionado por investimentos públicos e privados que reduzem as emissões de carbono e poluição e aumentam a eficiência energética e o uso de recursos, e previnem perdas de biodiversidade e serviços ecossistêmicos” (PNUMA, 2011, p. 01).

conservação dos bens naturais, com forte sentido comportamental, tecnicista e voltada para o ensino da ecologia e para a resolução de problemas ecológicos” (LOREIRO, 2004, p. 80).

Mesmo havendo existência de registros, projetos e programas desde a década de setenta, foi em meados da década de oitenta e noventa que a educação ambiental começa a ganhar relevância, associando-se aos movimentos populares após anos de ditadura. Assim, o comportamento do Brasil frente à problemática ambiental pode ser justificado, em grande parte, pelo momento histórico e político vivido pelo regime militar que restringia o debate político, crítico e as ações coletivas (RODRIGUES, 2008). Cabe lembrar a posição tomada pelo Brasil na Conferência de Estocolmo, mencionada anteriormente (interesse no desenvolvimento econômico, respondendo pela poluição causada por isso). Tal secundarização levou à incorporação acrítica por parte da população, que foi levada a ignorar os princípios do fazer educativo, não dando importância ao sentido da educação ambiental enquanto vetor de transformação social (LOREIRO, 2004). Entretanto, tal postura do governo gerou pressões internas de entidades ambientalistas brasileiras, assim como pressões externas, principalmente do Banco Mundial, que estabeleceu critérios, dentre os quais a preservação, para aplicarem investimento no Brasil (RODRIGUES, 2008).

Movido por estas pressões, o governo brasileiro cria o primeiro órgão oficial para tratar das questões ambientais: a Secretaria Especial de Meio Ambiente (SEMA), em 1973. A criação da SEMA teve como objetivo criar estratégias para o uso racional dos bens naturais, ressaltando a importância da educação para promover o uso adequado dos recursos naturais. Apesar da educação ambiental ter se instituído de maneira tardia no Brasil, sendo ainda gestada para responder à preservação dos recursos naturais e sendo comumente confundida com ecologia (CARVALHO, 2002; DIAS, 1991), ela encontra respaldo no início da década de noventa, principalmente em decorrência da Rio – 92. Nesse período o governo federal, por meio do Ministério da Educação e do Ministério do Meio Ambiente, produz documentos e ações significativas para a implementação da educação ambiental no país, os quais reconhecem o papel da educação ambiental para a construção de um mundo socialmente justo e ecologicamente equilibrado, requerendo responsabilidade individual e coletiva em níveis local, nacional e planetário, sendo finalmente assumida como obrigação nacional a partir da Constituição promulgada em 1988.

Contudo, a orientação voltada às questões ambientais sobre o meio ambiente na escola se deu no Brasil principalmente a partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (1997),

incluindo o meio ambiente como tema transversal no currículo da educação básica. No ano de 1999, a Lei de n. 9.795 institui a Política Nacional de Educação Ambiental, pela qual “a Educação Ambiental passa a ser componente essencial e permanente da educação nacional, devendo estar presente, de forma interdisciplinar e transdisciplinar, em todos os níveis e modalidade do processo educativo, em caráter formal e não-formal” (BRASIL, 1999, p. 01).

Complementando (1999, p. 01),

Art. 10. A educação ambiental será desenvolvida como uma prática educativa integrada, contínua e permanente em todos os níveis e modalidades do ensino formal.

§1º. A educação ambiental não deve ser implantada como disciplina específica no currículo de ensino.

§2º. Nos cursos de pós-graduação, extensão e nas áreas voltadas ao aspecto metodológico da educação ambiental, quando se fizer necessário, é facultada a criação de disciplina específica.

§3º. Nos cursos de formação e especialização técnico-profissional, em todos os níveis, deve ser incorporado conteúdo que trate da ética ambiental das atividades profissionais a serem desenvolvidas.

Art. 11. A dimensão ambiental deve constar dos currículos de formação de professores, em todos os níveis e em todas as disciplinas. Parágrafo único. Os professores em atividade devem receber formação complementar em suas áreas de atuação, com o propósito de atender adequadamente ao cumprimento dos princípios e objetivos da Política Nacional de Educação Ambiental.

Assim, a Política Nacional de Educação Ambiental estabelece que a educação ambiental deve ser tratada de forma articulada e gradativa, sem se esgotar em uma única disciplina, cabendo a todos construir e propagar dentro dos processos educativos formais e não formais. Entretanto, essa se torna uma das questões mais debatidas no campo da educação ambiental através dos anos. Recentemente, foi elaborado um projeto de Lei (PLS número 221 de 2015) no qual se sugere que a educação ambiental deve ser uma disciplina específica e obrigatória no ensino fundamental e médio. As argumentações para a alteração na Lei 9.795 giram em torno da dúvida quanto à eficácia da temática ambiental como uma ação educativa transversal e interdisciplinar. Tal argumentação contraria as orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental, nos quais se entende que:

Ambas – transversalidade e interdisciplinaridade – se fundamentam na crítica de uma concepção de conhecimento que toma a realidade como um conjunto de dados estáveis, sujeitos a um ato de conhecer isento e distanciado. Ambas apontam a complexidade do real e a necessidade de se considerar a teia de relações entre os seus diferentes e contraditórios aspectos. Mas diferem uma da outra, uma vez que a interdisciplinaridade se refere a uma abordagem epistemológica dos objetos de conhecimento, enquanto a transversalidade diz respeito principalmente à dimensão da didática (MEC/SEF, 1998, p. 29).

Oliveira (2007, p. 105) contribui para a discussão sobre a criação ou não de uma disciplina específica de educação ambiental afirmando que:

havendo um profissional na escola dedicado ao assunto, os outros professores não se envolveriam com a questão. Por um lado, acredito haver uma sensação de insegurança do (a) professor (a), gerada pela sua formação específica, que não contempla, obviamente, os amplos aspectos da temática ambiental. Além disso, temos poucas oportunidades de participar de processos formativos/reflexivos que coloquem em pauta valores e procedimentos envolvidos na ação de educar.

E ainda,

Uma outra questão prioritária e que também é recorrente, é relativa aos conteúdos conceituais essenciais para a educação ambiental. Responder a essa pergunta envolve sempre um enorme risco, dada a quase impossibilidade de delimitar onde começa e onde termina esse complexo campo da vida e do conhecimento contemporâneo. Poderíamos tentar indicar alguns (conhecimentos ambientais básicos provenientes das áreas de ecologia, economia, urbanismo, geografia, história, filosofia, sociologia etc.) fundamentos teórico-práticos da educação: pedagogia, psicologia, didática, avaliação da aprendizagem, estratégias pedagógicas alternativas, como estudo do meio, dinâmica de grupos, trabalhos de campo, técnicas de expressão e comunicação etc. Mas, invariavelmente, surge sempre a lembrança da necessidade de incluir mais uma área ou disciplina, ou ainda um outro tipo de saber (p. 106).

Dessa forma, a criação de uma disciplina específica de educação ambiental limitaria seus conteúdos e conceitos ao ponto de torná-los desconectados das outras áreas, tais como geografia, história, biologia, química e (por que não) educação física, reduzindo a dimensão pedagógica e seus campos de intervenções, contrariando a ideia de que a complexidade dos problemas ambientais do mundo contemporâneo exige esforços de todas as áreas do saber.

Corroborando nesse sentido, Nunes (citado por KITZMANN, 2007) defende que a educação ambiental não está associada a qualquer área do conhecimento concreta e específica, mas a todas em geral; é um movimento inovador cujos princípios afetam ao sistema educativo e educacional, abordando problemas relacionados aos sistemas educativo e social, na proporção em que estes se relacionam com outros sistemas (ecológicos, econômicos, políticos, de saúde, etc.).

Diante desses acontecimentos, podemos inferir que, apesar das iniciativas dos movimentos ambientais e da aprovação de lei que define sua política nacional, a educação ambiental no universo escolar ainda não é um fenômeno consolidado. Essa constatação justifica a necessidade de maiores debates acerca da temática.

3.3 A educação ambiental no ensino formal

A questão ou problemática ambiental tem sido algo bastante discutido no mundo, dessa maneira, sendo constantemente ressignificada. Segundo Brito (2013), vive-se hoje uma emergência que se configura nas crises civilizatória da modernidade, dos pensamentos, das orientações éticas, estéticas, da moralidade e, essencialmente, do conhecimento; assim, faz-se necessário estabelecer elos que permitam dialogar com a relação ser humano-meio ambiente, superando o sentido fragmentado e dominador estabelecido. A educação ambiental aparece, nesse sentido, como um dos elos que possibilitará o surgimento de uma nova relação e, conseqüentemente, de uma nova cultura, pois é na relação do ser humano com o meio que a “Educação Ambiental tem um grande campo a desenvolver. Praticando um trabalho de compreensão, sensibilização e ação sobre esta necessária relação integrada do ser humano com a natureza; adquirindo uma consciência da intervenção humana sobre o ambiente” (GUIMARÃES, 1995, p. 31).

Para que essa intervenção aconteça é preciso:

estar claro que não é simplesmente transmitir valores ‘verdes’ do educador para o educando; essa é a lógica da educação ‘tradicional’ é, na verdade, possibilitar ao educando questionar criticamente os valores estabelecidos pela sociedade, [...]que propicie ao educando confrontar criticamente diferentes valores em busca de uma síntese pessoal que refletirá em novas atitudes (GUIMARÃES, 1995, p. 31).

Assim, a educação ambiental assume o desafio pedagógico de ir além da lógica tradicional, reducionista, preservacionista, ensinando a “perceber e internalizar a complexidade, diversidade e potencialidades do ambiente, face à fragmentação da realidade para serviço da exploração da natureza e da dominação do homem” (LEFF, 2001, p. 259).

Nesse processo de transmissão e atitudes, a educação ambiental permite conectar a atitude reflexiva com a ação, a teoria com a prática, o pensar com o fazer, numa espécie de ciranda de “diálogos”; fazendo surgir a *práxis*¹⁴ educacional. É pela *práxis* e teoria que atingimos a “capacidade de aprender, não apenas para nos adaptar, mas, sobretudo para transformar a realidade, para nela intervir, recriando-a, inferindo aplicabilidade às aprendizagens, tornando possível a promoção integradora entre homem e natureza” (FREIRE, 2011, p. 67).

¹⁴ Freire (2011) aprofunda o conceito de *práxis* no universo pedagógico como sendo a capacidade do sujeito de atuar e refletir, isto é, de transformar a realidade de acordo com as finalidades delineadas pelo próprio ser humano.

Entendendo a escola como um espaço de vivência e de relação da teoria e prática, temos a convicção de que esta seja um local de potencial capacidade para a difusão dos saberes ambientais. Como sugerem os PCN's, a difusão desses saberes deve ser de maneira interdisciplinar e transversal, integrando as áreas convencionais de forma a estarem presentes em todas elas, relacionando-as às questões da atualidade (BRASIL, 1998, p. 27). Assim, fica proposto que a temática “meio ambiente” deve surgir nos conteúdos disciplinares de forma a não provocar quebras na programação formal. Tal sugestão, sem ter havido uma (re) estruturação curricular, levou a não ocupação de um “espaço” no currículo escolar, sendo considerada como algo de pouca importância, comparada às outras disciplinas da grade curricular (RODRIGUES, 2008).

Essa afirmação, nos leva às seguintes indagações: como a interdisciplinaridade¹⁵ almejada pela educação ambiental tem conseguido se inserir na Educação Física no âmbito formal e não formal? Qual o “espaço” que a temática ambiental ocupa nos currículos dos cursos de formação em Educação Física?

Para Rodrigues (2008, p. 51), “o espaço interdisciplinar nasce no encontro de diversos campos do saber, é fronteiro e surge no conhecimento que se produz a partir da abertura das fronteiras disciplinares e da disposição para cooperação”. Assim, a interdisciplinaridade surge no conhecimento produzido a partir das aberturas das fronteiras disciplinares, nas quais este conhecimento nasce de um movimento integral e não justaposto mecanicamente depois de ser fragmentado, transcendendo o movimento das partes em direção ao todo (RODRIGUES, 2008).

Nesse sentido, a interdisciplinaridade se define e se elabora pela crítica à fronteira das disciplinas e da sua compartimentalização. De modo mais preciso, Japiassú (1976) nos diz que a interdisciplinaridade se apresenta como protestos:

[...] a) contra um saber fragmentado, em migalhas, pulverizado, numa multiplicidade crescente de especialidades, em que cada um se fecha como que para fugir do verdadeiro conhecimento; b) contra o divórcio crescente. Ou esquizofrenia intelectual, entre uma Universidade cada vez mais compartimentada, dividida, subdividida, setorizada e subsetorizada, e a sociedade em sua realidade dinâmica e concreta, onde a ‘verdadeira vida’ sempre é percebida como um todo complexo e indissociável. [...]; c) contra o conformismo das situações adquiridas e das ‘ideias recebidas’ ou impostas (JAPIASSÚ, 1976, p. 43).

¹⁵ “O termo interdisciplinaridade não possui um sentido único e estável, porém em princípio caracteriza-se pela intensidade das trocas entre especialistas e seus respectivos campos de saberes” (RODRIGUES, 2008, p. 51).

Segundo Rodrigues (2008), a interdisciplinaridade é um objetivo nunca completamente alcançado e por isso deve estar em constante busca, uma vez que não é apenas uma proposta teórica, mas, sobretudo, uma prática. Ou seja, sua construção é realizada no cotidiano da prática; na medida em que são feitos trabalhos em equipe, exercitam suas possibilidades, seus problemas e suas limitações.

Corroborando nesse sentido, Fazenda (2002, p. 17) “adverte que a interdisciplinaridade não se ensina, nem se aprende: vive-se, exerce-se”. A autora acrescenta que a prática interdisciplinar é orientada por cinco princípios: humildade, coerência, espera, respeito e desapego. Para entendê-los, serão esboçadas as compreensões de cada princípio, sem a pretensão de esgotá-las.

Para Alves (2002), a **humildade** é um estado da alma, é um ato de força, de quem se priva de demonstrar sua superioridade, conhecer os próprios limites. É aceitar que sabe algo de modo imperfeito, incompleto, que, a qualquer momento, pode ser questionado, reformulado e mesmo superado. Nessa atitude, estar sempre à procura de novos elementos para reforçar, esclarecer o que se julga saber.

Nesse contexto, a **coerência** é a qualidade diretriz e que antecede as demais no processo de construção do conhecimento. Significa o fio condutor responsável pela conexão entre os demais fios que compõem o entrelaçamento do conhecimento. Ser coerente não significa que as ideias são imutáveis, elas podem mudar, sofrer alteração, o importante é que no contexto elas se articulem afinados com o modo de pensar e se comunicar (GIACON, 2002).

Outro princípio é a **espera**, o tratamento que se dá ao tempo. Esse tratamento do tempo não pode se basear no tempo cronológico (*cronos*). A espera está relacionada ao tempo *kairos*, em que o tempo não é absoluto. É o tempo de leveza, requer amadurecimento, paciência e sabedoria para saber o momento oportuno (GARCIA, 2002).

O quarto princípio é o **respeito** – tratar com cuidado e atenção o outro, considerando suas diferenças, potencialidades e limitações; olhar o outro como gostaria de ser olhado (PESSOA, 2011).

O último princípio é o **desapego** – a capacidade de nos desvencilhar das compreensões e procedimentos que historicamente fomos incorporando e que orientam boa parte das ações profissionais e da vida (PESSOA, 2011).

Nesse sentido, pode-se compreender que a interdisciplinaridade vai além da soma das áreas do conhecimento, bem como da justaposição desconexa de conhecimentos distintos. Ela

incide no modo de como é produzido o conhecimento coletivamente, sendo resultado dos esforços em conjunto para superar as barreiras entre os campos do conhecimento numa postura dialógica, atendendo aos princípios apresentados.

Então, a prática interdisciplinar na escola, além dos esforços em conjunto, exige a estruturação real do currículo, bem como a (re)estruturação dos valores e pressupostos pedagógicos, pois não basta importar a interdisciplinaridade, é preciso que a integração esteja a serviço da renovação escolar e da compreensão crítica da realidade. Caso contrário, a interdisciplinaridade servirá como forma de aumentar apenas artificialmente a relação entre áreas de conhecimento, perdendo seu significado (RODRIGUES, 2008).

Vale destacar que a interdisciplinaridade não está na súmula dos conhecimentos relativo ao currículo, no entanto, produz desdobramentos importantes no meio educacional, na medida em que discute conteúdos, epistemologias e metodológicos de ensino. Sendo assim, podemos entendê-lo como um movimento curricular. Embora a interdisciplinaridade seja uma tentativa de se adequar às novas propostas curriculares, contribuindo para a inserção de práticas mais flexíveis, dialógicas na intenção de superar a educação “bancária”¹⁶ e fragmentada, o fato de não ter havido uma (re)estruturação no currículo acabou limitando o espaço para interações entre professores, objetivos e metodologias de ensino (RODRIGUES, 2008).

De acordo com Morin (2002), a dificuldade em se fazer reformas curriculares está na impossibilidade lógica, ou duplo bloqueio da mentalidade humana, concluindo que “não se pode reformar a instituição sem uma prévia reforma das mentes, mas não se podem reformar as mentes sem uma prévia reforma das instituições” (MORIN, 2002, p. 99). O autor também considera que para superar este impasse é preciso começar de alguma forma, até que “a idéia seja disseminada e, quando se difunde, torna-se uma força atuante” (MORIN, 2002, p. 101). Assim, a (re)estruturação curricular pode vir a ser o ponto de partida através da qual serão potencializadas as mudanças institucionais que deverão permitir a implementação da temática ambiental de maneira integrada.

Assim, o meio ambiente como temática incorporada ao currículo configura-se em um problema complexo e com múltiplas dimensões, tornando-se imprescindível que as estruturas escolares:

abandonem as concepções fragmentadas, conservacionistas e preservacionistas e se reconfigure no sentido de propiciar uma Educação

¹⁶ Para FREIRE (1997), a educação “bancária” é o ato de depositar, narrar, ou transferir, ou transmitir “conhecimentos”, valores aos educandos sem uma problematização, negando a dialogicidade.

Ambiental que responda às necessidades e demandas da sociedade, incutindo em seus atores as dimensões estruturantes da solidariedade, criticidade, política, ética, estética e emancipatória, a fim de que seus atores tornem-se protagonistas das melhorias ambientais aliados ao desenvolvimento socioeconômico em níveis local e global (BRITO, 2013, p. 18).

Nesse sentido, contribuir para que a educação ambiental seja capaz de promover uma nova relação entre os seres humanos e deste com a natureza, cumprindo o papel de sujeitos transformadores da realidade, como nos convida a pensar Loureiro, quando afirma que a educação ambiental transformadora é aquela que reconhece a educação enquanto “[...] práxis educativa e social que tem por finalidade a construção de valores, conceitos, habilidades e atitudes que possibilitem o entendimento da realidade de vida e a atuação lúcida e responsável de atores sociais individuais e coletivos no ambiente” (2002, p. 69).

Sendo assim, faz-se necessário refletir sobre as práticas pedagógicas ao tratar da temática ambiental, como também analisar o processo de formação e transmissão dos conhecimentos adquiridos de modo que as práticas pedagógicas superem a mera transmissão do comportamento ecologicamente correto e passem a envolver efetivamente e afetivamente os educandos com a causa ambiental. Assim, é preciso trabalhar pedagogicamente a razão (cognitivo) e a emoção (afetivo) como mecanismos motivadores possíveis de provocar nos educandos a transformação de suas práticas individuais e coletivas (BRITO, 2013).

A grande questão é que, em sua prática, ainda há predominância do enfoque ecológico que, ao priorizar uma posição de produção e transmissão de conhecimentos e valores ecologicamente corretos, reforça o dualismo sociedade-natureza existente. O exemplo disso:

é que ainda hoje se faz presente em espaços formais e não formais, campanhas do tipo: ‘Plante uma Árvore’; ‘Salve o Mico Leão-Dourado’; além de campanhas visando à coleta seletiva de lixo, práticas que levam a limitação da Educação Ambiental a datas comemorativas, tais como: ‘O Dia da Árvore’, ‘A Semana do Meio Ambiente’, etc. “Nessas condições, o que deveria ser o fio condutor, torna-se atividade-fim e, frequentemente, como nos alerta Brügger (1999), um tipo de ‘Adestramento Ambiental’ (RODRIGUES, 2008, p. 33).

Na tentativa de buscar construir sinergia para resistir a essa corrente de prática educativa, a educação ambiental¹⁷ vem ganhando em seu campo teórico e prático várias adjetivações, tais como: educação ambiental ético-social; ecopedagogia; educação comportamental, entre outros, ao ponto de existir várias “educações ambientais”. Uma questão

¹⁷ “Educação Ambiental, portanto, é o nome que historicamente se convencionou dar às práticas educativas relacionadas à questão ambiental. Assim, “Educação Ambiental” designa uma qualidade especial que define uma classe de características que juntas, permitem o reconhecimento de sua identidade, diante de uma Educação que antes não era ambiental” (LAYRARGUES, 2004, p. 07).

a ser levada em consideração é que estas não se tornem repetitivas em seus referenciais teóricos, nem se esvaziem em novas “adjetivações”, mas que agreguem e reforcem as bases teóricas em um exercício conjunto de reflexão, construção e consolidação das adjetivações para que a educação ambiental possa, enfim, cumprir seu papel educativo e social (BERTOLUCCI e col., 2005).

Assim, “a educação ambiental constitui um “campo” radicalmente atravessado por uma rede diversificada de discursos ambientais e que se alinha, do mesmo modo, a diferentes propostas pedagógicas” (FREITAS, 2008, p. 67). Apesar de apresentarem, muitas vezes, bases teóricas diferenciadas, todas apresentam um ponto em comum, no qual fundamentam-se na busca de romper com o reducionismo do enfoque meramente ecologicista presente na educação ambiental conservadora.

Intitula-se como conservadora, aquela que:

preza em suas atividades educacionais por uma espécie de ‘adestramento ambiental’ (Brügger, 1994), se move pela reprodução do pensamento hegemônico, centra no indivíduo a responsabilidade, onde “o mundo vai mudar se cada um fizer a sua parte”. É a histórica, pois não forma sujeitos críticos, pensantes e responsáveis pela edificação da realidade social que os cerca; possui uma visão fragmentada da realidade, o que dificulta o diálogo entre os diversos campos de saberes (QUEIROZ; PLÁCIDOS, 2012, p. 4).

Assim, a educação ambiental conservadora é entendida pela visão de mundo que fragmenta a realidade, simplificando e reduzindo-a, perdendo a riqueza e a diversidade da relação, produzindo uma prática pedagógica objetivada no indivíduo (na parte) e na transformação de seu comportamento (educação individualista e comportamentalista). Essa perspectiva foca a realização da ação educativa na terminalidade da ação, compreendendo ser essa terminalidade o conhecimento retido (“educação bancária” de Paulo Freire) e o indivíduo transformado. Esse é um entendimento simplista de perceber uma realidade que é complexa, que compreende a totalidade como a simples soma das partes, não compreendendo que a educação é relação e se dá no processo, não simplesmente no sucesso da mudança comportamental de um indivíduo (GUIMARÃES, citado por LAYRARGUES, 2004).

Entretanto, as práticas e ações pedagógicas podem se aprisionar às práticas conservadoras quando:

atrelados a uma visão (paradigmática) fragmentária, simplista e reducionista da realidade, manifesta (inconscientemente) uma compreensão limitada da problemática ambiental e que se expressa por uma incapacidade discursiva que informa uma prática pedagógica fragilizada da educação ambiental. Essa prática pedagógica presa à armadilha não se apresenta apta a fazer diferente e

tende a reproduzir as concepções tradicionais do processo educativo, baseado nos paradigmas da sociedade moderna. Dessa forma, se mostra pouco eficaz para intervir significativamente no processo de transformação da realidade socioambiental para a superação dos problemas e a construção de uma nova sociedade ambientalmente sustentável (GUIMARÃES, 2006, p. 23).

Dessa forma, faz-se necessário criar condições para favorecer a ruptura dessas armadilhas, criando novas orientações na formação profissional e, assim, ampliar a compreensão da problemática ambiental. De acordo com Tristão (2009), essas condições se constituem em um dos grandes desafios para a educação superior.

Na tentativa de romper com a visão limitada da educação ambiental, existe hoje uma diversidade de nomenclaturas as quais retratam um momento que aponta para a necessidade de se ressignificar seus sentidos. Como afirma Guimarães, faz-se necessário ressignificar a:

educação ambiental como — crítica, por compreender ser necessário diferenciar uma ação educativa que seja capaz de contribuir com a transformação de uma realidade que, historicamente, se coloca em uma grave crise socioambiental. Isso porque acredito que vem se consolidando perante a sociedade uma perspectiva de educação ambiental que reflete uma compreensão e uma postura educacional e de mundo, subsidiada por um referencial paradigmático e compromissos ideológicos, que se manifestam hegemonicamente na constituição da sociedade atual (GUIMARÃES, 2006, p. 25).

A educação ambiental crítica sugerida não significa a cristalização de uma única educação ambiental diante do contexto plural das “educações ambientais”. A proposição desta, tal como é entendida, não tem a pretensão de solucionar a babel das educações ambientais, até porque o melhor enfrentamento passa pelas aberturas de um espaço que contemple o diálogo entre as diferentes abordagens, não sendo possível traduzir ou reduzir as múltiplas orientações numa única educação ambiental, numa espécie de esperanto ou pensamento único ambiental (CARVALHO, citada por LAYRARGUES, 2004).

Conforme outra adjetivação, a “transformadora”, Loureiro (2004, p. 73) nos afirma que a finalidade primordial da educação ambiental é:

revolucionar os indivíduos em suas subjetividades e práticas nas estruturas sociais-naturais existentes. Ou seja, estabelecer processos educativos que favoreçam a realização do movimento de constante construção do nosso ser na dinâmica da vida como um todo e de modo emancipado. Em termos concretos, isso significa atuar criticamente na superação das relações sociais vigentes, na conformação de uma ética que possa se afirmar como “ecológica” e na objetivação de um patamar societário que seja a expressão da ruptura com os padrões dominadores que caracterizam a contemporaneidade. Assim posto, privilegiar somente um dos aspectos que formam a nossa espécie (seja o ético, o estético, o sensível, o prático, o comportamental, o político ou o econômico, enfim, separar o social do ecológico e o todo das partes) é reducionismo, o que

pouco contribui para uma visão da educação integradora e complexa de mundo.

Assim, entendendo a educação ambiental como prática reflexiva que vai além de “boas intenções ambientais”, “práticas ambientais” e “comportamentos ambientais”, faz-se relevante contextualizá-la numa visão socioambiental, crítica emancipatória e transformadora e não meramente transmissora. Corroboram com este pensamento e o conectam com a educação ambiental nas perspectivas política-libertária, transformadora e crítica autores como Reigota (2009), Loureiro (2009) e Guimarães (2004), quando escrevem sobre a educação ambiental como mecanismo de superação da perspectiva conservadora.

Sendo assim, o currículo e o processo de formação do indivíduo assumem papel decisivo para superação da prática pedagógica conservadora, sendo capaz de ofertar possibilidades para superar as armadilhas paradigmáticas¹⁸ pelas quais professores são fragilizados em suas práticas pedagógicas, impossibilitando transpor a educação ambiental conservadora para a educação ambiental crítica enquanto prática docente.

A Educação Ambiental Crítica objetiva promover ambientes educativos de mobilização desses processos de intervenção sobre a realidade e seus problemas socioambientais, para que possamos nestes ambientes superar as armadilhas paradigmáticas e propiciar um processo educativo, em que nesse exercício, estejamos, educandos e educadores, nos formando e contribuindo, pelo exercício de uma cidadania ativa, na transformação da grave crise socioambiental que vivemos todos (GUIMARÃES, citado por LAYRARGUES, 2004 p. 30).

Uma vez legitimada a esfera da educação ambiental, emerge uma nova exigência para avançar na construção e aplicabilidade da sua *práxis*. Assim, torna-se necessário situar o ambiente conceitual e político no campo da educação ambiental para que esta possa buscar sua fundamentação enquanto projeto educativo que pretende transformar a sociedade.

¹⁸ Armadilha paradigmática “é a reprodução nas ações educativas dos paradigmas constituintes da sociedade moderna e que provoca a ‘limitação compreensiva e a incapacidade discursiva’ (VIÉGAS, 2002) de forma recorrente, gerando uma ‘pedagogia redundante’ (GRÜN, 1996). Armadilha essa produto e produtora de uma leitura de mundo e um fazer pedagógico atrelado ao ‘caminho único’ traçado pela racionalidade dominante da sociedade moderna e que busca ser inquestionável. Esse processo vem gerando, predominantemente, ações educativas reconhecidas no cotidiano escolar como educação ambiental e que, por essa armadilha paradigmática na qual se aprisionam os professores, apresenta-se fragilizada em sua prática pedagógica. As práticas resultantes (por não serem conscientes e não levarem ao fazer diferente) tendem a reproduzir o fazer pedagógico da educação tradicional, inebriando a perspectiva crítica e criativa no processo pedagógico, produzindo predominantemente na realidade escolar uma educação ambiental de caráter conservador. Ou seja, limitados por uma compreensão de mundo moldada pela racionalidade hegemônica, geram-se práticas, entre elas a ação discursiva, incapazes de fazer diferente do “caminho único” prescrito por essa racionalidade, efetivando-se a hegemonia” (GUIMARÃES, 2004, p. 30).

Conforme afirma Reigota (2009), a educação ambiental é um ato político que visa fortalecer a participação social do indivíduo, quer nos âmbitos local/global, quanto no individual/coletivo. Por sua vez, a educação política “está basicamente empenhada na construção e no diálogo de conhecimentos, na desconstrução de representações ingênuas e preconceituosas, na mudança de mentalidade, de comportamentos e de valores e na participação e intervenção cidadã dos alunos e das alunas” (REIGOTA, 2009, p. 73). No encontro do ato político e da educação crítica, a educação ambiental rompe com a visão tecnicista, difusora e repassadora de conhecimentos, convocando a educação a assumir a mediação na construção social de conhecimentos implicados na vida dos sujeitos. Resgatando os ideais de Paulo Freire, destaca-se a defesa da educação como formação de sujeitos sociais emancipados, isto é, autores de sua própria história (CARVALHO, citada por LAYRARGUES, 2004).

Inspirada no encontro do ato político e da educação crítica, Carvalho (2004) acrescenta uma especificidade para a educação ambiental: a de compreender as relações sociedade-natureza e intervir sobre os problemas e conflitos ambientais. Neste sentido,

o projeto político-pedagógico de uma Educação Ambiental Crítica seria o de contribuir para uma mudança de valores e atitudes, contribuindo para a formação de um sujeito ecológico, [...] orientada por sensibilidades solidárias com o meio social e ambiental, modelo para a formação de indivíduos e grupos sociais capazes de identificar, problematizar e agir em relação às questões socioambientais, tendo como horizonte uma ética preocupada com a justiça ambiental (CARVALHO, citada por LAYRARGUES, p. 18).

A autora ainda afirma que este parece ser um dos caminhos de transformação que sinaliza para a convergência entre mudança social e ambiental:

Ao ressignificar o cuidado para com a natureza e para com o outro humano como valores éticopolíticos, a educação ambiental crítica afirma uma ética ambiental, balizadora das decisões sociais e reorientadora dos estilos de vida coletivos e individuais. Aqui, juntamente com uma educação, delineiam-se novas racionalidades, constituindo os laços identitários de uma cultura política ambiental (CARVALHO, citada por LAYRARGUES, 2004, p.19).

Dessa forma, a educação ambiental crítica facilitará a formação de sujeitos mais ecológicos. Estes sujeitos partilham da crença na possibilidade de minimizar ou curar os efeitos da síndrome produzida pela sociedade consumista. No horizonte da sustentabilidade, esta cura está associada a uma noção de bem viver (cuidar) do meio ambiente que vai além de novos pactos políticos-ecológicos em vista de regularizações entre sociedade e natureza, mas também na formação de um estilo de vida que leva a incorporação do *habitus* ambiental (CARVALHO; STEIL, 2009).

Assim, faz-se necessário compreender como a temática ambiental está sendo inserida no currículo de formação dos futuros profissionais de Educação Física. Portanto, no próximo capítulo serão apresentadas discussões acerca da inserção da temática ambiental no currículo do ensino superior e a relação da Educação Física com a temática ambiental.

4.0 TEORIAS DO CURRÍCULO, REDE ACES E AMBIENTALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO FÍSICA

4.1 O campo do currículo

Para compreensões sobre o currículo continuaremos nos apoiando no conceito de *Campo* de Pierre Bourdieu, dando ênfase aos embates de força que se instituem entre agentes e instituições e entre distinções de poder simbólico. De acordo com Freitas (2008, p. 119), “o poder simbólico é um poder ‘invisível’ de construção da realidade, capaz de estabelecer uma ordem e um sentido imediato do mundo social”.

No que tange o entendimento de *campo* é representado pelo confronto, tomada de posição, luta, tensão, poder, já que, de acordo com Bourdieu, todo campo “é um campo de forças e um campo de lutas para conservar ou transformar esse campo de forças” (BOURDIEU, 2004, p. 22-23). Nesse sentido, os campos são formados por agentes, que podem ser indivíduos ou instituições, os quais criam espaços, leis sociais e os fazem existir pelas relações que se estabelecem.

Segundo Moreira (2002), o campo do currículo é estruturado pela distribuição do capital científico, em certo momento, entre os diferentes agentes engajados no campo. Assim, o capital científico é uma espécie particular de capital simbólico, sendo que os maiores detentores do capital científico são certamente os pesquisadores que circulam ideias dominantes. São eles quem, em geral, indicam o conjunto de objetos importantes para a pesquisa em um campo, logo, quais objetos são de interesse para a devida recompensa – ou seja, os grupos que detêm o poder são os que determinam o conhecimento legítimo, assim como como esse conhecimento será organizado e distribuído nos sistemas educativos.

O currículo inserido no espaço de forças e lutas:

abre possibilidades para que “selecionados” temas sejam definidos como problemas sociais e para que alguns conhecimentos sejam reconhecidos como necessários, desta forma naturalizando um dominante legítimo e um periférico

divergente. [...] por seu caráter político, arbitrário, produtivo e interessado, assim como a representatividade que ocupa na educação escolar, tem se consolidado como espaço de disputa, especialmente dentro do campo educacional (RODRIGUES, 2013, p. 50).

Nesse contexto, o currículo tem sido compreendido como um artefato social e cultural em constante processo de assimilação e construção do conhecimento. Entretanto, a forma como a expressão do currículo é mobilizada não é inocente e nem neutra, tende a legitimar certos grupos e tendências em desfavor de outros. Neste sentido, o currículo tem sido entendido como parte dos jogos de interesse que definem o trabalho acadêmico e os processos de legitimação das diversas correntes científicas.

Etimologicamente, o termo currículo vem da palavra latina *scurrere*, significando “correr”, referindo-se à carreira, percurso que deve ser realizado (SACRISTÁN, 2000). Amplamente discutido, sua definição vem passando por transformações e adaptações ao longo do tempo na medida em que se define, redefine e negocia seus saberes. Essa característica explica, pelo menos em parte, a dificuldade em se identificar um conceito único para o currículo. Embora existam diferentes perspectivas teóricas, os conceitos existentes:

[...] não capturam o verdadeiro significado do currículo. Mas, mostram aquilo que o currículo tem sido. Em última análise, uma definição pode, na melhor das circunstâncias, revelar o que uma determinada teoria definida por indivíduos situados em um contexto histórico temporal pensa que currículo é (RODRIGUES, 2013, p. 50).

As particularidades do currículo também refletem a concretização da função de cada instituição e modalidade de educação num determinado momento histórico. Tais particularidades podem ser evidenciadas nas diferenças conceituais existentes nos currículos das diferentes escolas, universidades ou qualquer outra modalidade de ensino, pois cada instituição tem uma função social, uma realidade social e uma pedagogia própria, criadas historicamente em torno das mesmas (SACRISTÁN, 2000).

Nesse sentido, fica evidente o caráter identitário do currículo em qualquer nível ou modalidade de ensino, pela qual se associam as distintas concepções que derivam dos diversos modos de como a educação foi concebida historicamente, bem como das influências teóricas que o afetam e o faz hegemônico em um dado momento. Desse modo, é através do currículo que se determina quando e como se deve ensinar, cabendo ao professor materializar essa orientação, adequando-a as necessidades e demandas da sua clientela ou do seu grupo de estudantes. Por essa perspectiva o currículo é trajetória, caminho a ser seguido, é rota, trilha, ou seja, é o que nos tornamos em formação, é a nossa identidade. Congregando experiências,

práticas, teorias, conceitos e conteúdos diversos, o currículo guarda na sua especificidade a maneira e o conhecimento que pode ser transmitido (CAMPOS, 2012).

Assim, o currículo pode ser entendido como “forma de ter acesso ao conhecimento, não podendo esgotar seu significado em algo estático, mas através das condições em que se realiza e, se converte numa forma particular de entrar em contato com a cultura” (HEUBNER, citado por SACRISTÁN, 2000, p. 15). Sendo entendido como uma construção cultural, vem se modificando, atendendo a um grupo, em um determinado tempo e espaço e, por consequência disso, precisa ser compreendida no contexto pelo qual está inserido.

Isso significa que para cada modelo de sociedade existiria um tipo específico de currículo, o que remete as teorias de currículo as escolhas justificadas de certos conhecimentos e saberes que devem fazer parte da formação dos indivíduos de certa sociedade. Nesse sentido, o currículo se encontra diretamente ligado à questão de “identidade”, uma vez que um percurso curricular contribui efetivamente para que nos tornemos aquilo que somos (FARIAS, citada por RODRIGUES, 2013, p. 51).

No que se refere à escolha do conhecimento a ser abordado no currículo, de maneira geral, é direcionado para atender a determinados fins e a determinados grupos, implicando, sempre, operações de poder. Foi justamente a questão do poder que fez separar as chamadas “teorias tradicionais” das “teorias críticas” e “pós-críticas”. Assim, o currículo aparece como resultado de uma “seleção” de conhecimentos e saberes, cuja configuração as teorias procuram justificar (SILVA, 2005).

Para melhor compreensão do significado do currículo no processo educacional é necessário conhecer os caminhos pelos quais percorreram seus estudos. Para tanto, usaremos como referência principal a obra de Tomaz Tadeu da Silva (2005), a qual apresenta a evolução das teorias do currículo a partir do discurso e não por definições. O autor salienta que, mais interessante que buscar a última definição de currículo é saber quais questões uma “teoria” ou um discurso curricular busca responder, pois aquilo que o currículo é vai depender da forma como ele foi definido pelos diferentes autores e teorias. Assim, faremos um breve passeio histórico pelas “teorias” desse campo do conhecimento.

4.2. Teorias do currículo

Alguns autores indicam que a compreensão do campo do currículo aconteceu na virada do século XIX para o século XX nos Estados Unidos, motivado pela reação de resistência ao

currículo clássico¹⁹. Nessa época os Estados Unidos estavam imersos em preocupações decorrente da crescente urbanização e industrialização. O currículo clássico tinha por objetivo introduzir os aprendizes no mundo das grandes obras artísticas, literárias e levá-los a dominar a língua grega e o latim. Com o advento da industrialização, os tecnocratas justificam a necessidade de mudar tais objetivos, pois esse modelo de currículo não mais serviria para o mundo do trabalho.

Nesse contexto, Franklin Bobbitt, influenciado pela teoria de Tyler, publica a obra *The Curriculum* nos Estados Unidos em 1918, na qual propôs que a escola funcionasse como empresa comercial ou industrial; entendia que o sistema educacional, para ser eficiente, deveria ser baseado nas habilidades necessárias para exercer com eficiência as ocupações profissionais da vida adulta. Nessa perspectiva, o currículo foi resumido a uma questão de desenvolvimento e de técnica (SILVA, 2005).

A emergência dessa concepção está associada à racionalidade instrumental e técnica. No Brasil, esse enfoque foi a origem do que conhecemos como tecnicismo. Nessa concepção, a construção do currículo está na construção científica de um currículo que desenvolvesse os aspectos da personalidade adulta considerados desejáveis, privilegiando a especificação de objetivos e seus correspondentes conteúdo, dando especial atenção ao “como fazer e controlar” o processo educativo (ZOTTI, 2004).

O processo de industrialização vividos em meados aos séculos XIX e início do século XX desencadeia consequências que colocaram em risco os valores dominantes da sociedade americana. A urbanização, a presença de imigrantes com seus respectivos padrões culturais, a produção industrial e a exigência de formação de pessoas para essa nova realidade de trabalho passou a exigir da escola o papel de preservação dos valores ameaçados e a formação de indivíduos capazes para atuarem nessa realidade social. Nesse contexto, coube à escola o papel de homogeneização cultural, alicerçada nos princípios da administração empresarial e de “sucesso comprovado” (ZOTTI, 2005).

Nessa época, o sucesso das formas da administração empresarial repercutia na educação. Os administradores escolares e os intelectuais da educação buscavam ideias e critérios para organizar e pensar o processo educativo, tendo como palavra de ordem a eficiência. Assim, o

¹⁹ “O currículo clássico foi herança do currículo das chamadas artes liberais, que vindo da antiguidade clássica se estabeleceu na educação universitária da idade média e do Renascimento, na forma dos chamados *trivium* (gramática, retórica e dialética) e *quadrivium* (astronomia, geometria, música e aritmética), o objetivo era introduzir os estudantes aos repertórios das grandes obras literárias e artísticas das heranças clássicas e grega e latina, incluindo o domínio das respectivas línguas” (SILVA, 2005, p. 26).

modelo institucional dessa concepção de currículo passa ser a fábrica. No discurso curricular de Bobbitt, os estudantes deveriam ser processados como um produto fabril, cujo procedimento metodológico seria para atender a obtenção de resultados. Essa ideia passou a ser aceita pela maioria das escolas (SILVA, 2005).

Embora essas ideias tenham sido consolidadas e tenham predominado a formação do campo do currículo, Dewey, em sua obra intitulada *A criança e o currículo*, publicada em 1902, orienta a construção do currículo para a democracia, indo de encontro ao entendimento anterior que tinha a economia como objetivo. Nessa perspectiva, o planejamento curricular deveria considerar os interesses e experiências das crianças e jovens. No Brasil essa ideia ficou conhecida como progressista. A escola, nesse contexto, é vista como a instituição responsável pela compensação dos problemas da sociedade e o foco do currículo passa a ser centrado na organização das atividades, com base nas experiências, diferenças individuais e interesses da criança. Vale ressaltar que tanto as ideias progressistas de Dewey como as tecnocratas de Bobbitt e Tyler constituíram uma reação de contestação ao modelo clássico de currículo no qual sobrevivia em um contexto de escolarização secundária de acesso restrito à classe dominante (SILVA, 2005).

Foi a partir da década de 60 que o modelo tecnicista de educação sofre resistência, abalando as estruturas da teorização tradicional. Essa década, marcada por grandes agitações, transformações sociais e culturais, coloca em xeque o pensamento e a estrutura educacional tradicional. Dessa maneira, a ideia de aceitação e adaptação de estudantes a um currículo tradicional perde espaço diante do fortalecimento dos movimentos sociais que defendia a luta pela igualdade. A divulgação de novos estudos também questiona a estrutura educacional vigente, sustentando-se a suposta ideia de que o currículo tradicional tinha responsabilidade pelas desigualdades sociais (RODRIGUES, 2013). As injustiças, bem como as desigualdades sociais, empenharam os teóricos a denunciarem o papel da escola e do currículo na reprodução da estrutura social. Tais denúncias, advinda dos movimentos sociais, expressavam a insatisfação com a escola seletiva, excludente, despreocupada com o processo de aprendizagem dos alunos e esvaziada de conteúdos e significados.

Assim, uma nova teoria surge, rejeitando o caráter instrumental que se vinha até então sendo desenvolvido. No final da década de 1960 e na década de 1970 desenvolve-se nos Estados Unidos (sociologia do currículo) e na Inglaterra (nova sociologia do currículo) estudos que inauguram a teoria crítica. Esta teoria diz que “o que deve ser levado em consideração não é

desenvolver técnicas de como fazer o currículo, mas desenvolver conceitos que nos permitam compreender o que o currículo faz” (SILVA, 2005, p. 30). Tal teoria teve representantes importantes e repercussão em diversas partes do mundo, como apresentado por Silva (2005, p. 30). Em ordem cronológica:

- 1970 - Paulo Freire, *A pedagogia do oprimido*; Louis Althusser – *a ideologia e os aparelhos ideológicos do estado*; Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron – *A reprodução*;
- 1971 – Baudelot e Establet – *L'école capitaliste en France*; Basil Bernstein – *Class codes and control*, VI; Michael Yong – *knowledge and control: new directions for the sociology of education*;
- 1976 – Samuel Bowles e Herbert Gintis – *Schooling in Capitalist America*; Willian Pinar e Madeleine Grumet – *Toward a poor curriculum*;
- 1979 – Michael Apple – *Ideologia e Currículo*.

As críticas defendidas por esses representantes à educação tradicional deram suporte à elaboração da teoria crítica do currículo, sendo as críticas iniciais trazidas por Althusser, Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron.

Segundo Silva (2005), Althusser fez uma breve referência à educação em seus estudos, nos quais pontuou que a sociedade capitalista depende da reprodução de suas práticas econômicas para manter a sua ideologia. Portanto, a escola reforça o sistema capitalista para manter sua ideologia, pois atinge por um período prolongado de tempo toda a população. Bourdieu e Passeron também criticam a escola capitalista, mas com uma análise afastada do marxismo. Em seus estudos propuseram que a reprodução social ocorre por meio da cultura. Portanto, a cultura não depende da economia, mas sim funciona como uma economia através do capital cultural. Ou seja, a cultura que tem prestígio e valor social é justamente a cultura das classes dominantes.

No Brasil, Paulo Freire, apesar de não ter elaborado uma teoria específica sobre currículo, discutiu essa questão em suas pesquisas. A contribuição crítica de Freire ao currículo está resumida no conceito de educação bancária, em sua obra *Pedagogia do Oprimido* (2005), pela qual concebe o conhecimento como algo constituído por informações simplesmente transferidos do professor para o aluno, instituindo, assim, um ato de depósito bancário.

Nos Estados Unidos, com base na orientação neomarxista, desenvolve-se estudos no campo da sociologia do currículo, sendo seus representantes mais conhecidos Michael Apple e

Henry Giroux. Apple trouxe ampliação na análise das relações estabelecidas entre o contexto educacional e o currículo, afirmando que o currículo não pode ser reflexo da economia, pois ele não é neutro, inocente e desinteressado. Ou seja, “A seleção de conhecimento que constitui o currículo é um resultado de um processo que reflete os interesses particulares das classes e grupos dominantes” (SILVA, 2005, p.56).

Com a visão de Apple, a preocupação que antes era centrada em “como” elaborar o currículo, desloca-se a entender como certos conhecimentos são considerados legítimos e outros ilegítimos. A questão passa para o “por quê?”. “E para que esse por que seja respondido é extremamente importante perguntar: trata-se do conhecimento de quem? Quais interesses guiaram a seleção desse conhecimento? Quais são as relações de poder envolvidos no processo de seleção que resultou nesse currículo particular?” (SILVA, 2005). Ora, se os conhecimentos valorizados pelos professores e pelas escolas correspondem a interesses de grupos sociais dominantes, podemos entender que os grupos que detêm o poder são os que determinam o conhecimento legítimo e os que determinam a maneira como o conteúdo será organizado e distribuído nos sistemas educativos. Nesse sentido, a escolha de conhecimentos para atender a determinado fins será definido, sempre, por relações de poder.

Fazendo parte da mesma corrente, Henry Giroux, compreende o currículo por intermédio dos conceitos de emancipação e libertação. Sendo assim, é por meio do processo pedagógico de resistência que as pessoas poderão tomar consciência do papel de controle e poder exercido pela escola e pelas estruturas sociais e, através da tomada de consciência, poderão se emancipar e libertar desse mesmo poder e controle. Tal entendimento evidencia a influência de Paulo Freire em sua Obra. Giroux, através da definição do conceito de voz, aponta para a necessidade de construção de um espaço no qual os anseios, os desejos, os pensamentos dos estudantes possam ser ouvidos, contestando as relações de poder que mantêm essas vozes suprimidas (SILVA, 2005).

A Nova Sociologia da Educação (NSE) teve origem na Inglaterra e fundamentação na fenomenologia e tem em Michael Young seu principal representante. O autor ressalta que uma orientação adequada no processo de produção do conhecimento nas salas de aulas pode contribuir para a redução das desigualdades presentes na educação e na sociedade.

Conforme o apresentado fica evidente como é impossível compreender as teorias fora do contexto do qual tiveram suas origens, assim como desconsiderar a influência que sofrem das relações de poder pelo conhecimento e reconhecimento de um determinado grupo. De

acordo com Sacristán (2000), a teoria curricular deve servir de instrumento de análise da prática, manifestando o compromisso com a realidade, pois antes de ser um objeto idealizado por qualquer teorização se constitui em torno de problemas reais que se dão nas escolas, afetando alunos, professores e a sociedade em geral. O referido autor acrescenta que essa condição serve para que a teorização não seja puro discurso legitimador de interesses que não se discutem. Nesse sentido, assegura que o currículo é uma construção cultural e um modo de organizar as práticas educativas.

Diante do exposto, pode-se compreender o currículo enquanto expressão de interesses, desigualdades e de poder que gravitam sobre o sistema educativo num determinado momento histórico. Entretanto, os interesses e as desigualdades criadas dentro do sistema educativo não aparecem apenas nas relações de poder entre grupos dominantes a partir de questões econômicas, mas também nas diferenças raciais, de sexo e gênero. Diante dessa realidade, foi percebido a necessidade de incorporar essas questões ao currículo.

Dessa forma, os estudos sobre esse contexto cultural têm sido crescentes no campo do currículo, enfatizando a necessidade de o currículo dar “voz” às culturas excluídas ou negadas pelas instituições de ensino. Autores como Gimeno Sacristán, Henry Giroux, Antonio Moreira, Tomaz Silva têm se dedicado ao estudo dessas necessidades no campo do currículo, sendo entendido como currículo multicultural ou pós-crítico.

As teorias pós-críticas questionam não só os efeitos de verdade e de poder, mas os valores modernos de maneira mais ampla – tais como a liberdade, a conscientização, a justiça, a cidadania e a democracia, possibilitando uma maior abertura do campo em razão da inclusão de novas categorias de análise, como gênero, raça, etnia, sexualidade, idade etc., inclusive o campo da educação ambiental (FREITAS, 2008). Nesse sentido, a inclusão dessas categorias não só amplia as referências do campo como alteram significativamente sua configuração, constituindo novas identidades. É nesse sentido que estudiosos do currículo defendem que estamos diante de uma redefinição do campo do currículo, o que significa a construção de novas necessidades (FREITAS, 2008).

Tendo em vista as influências que o currículo tem sofrido dos acontecimentos socioculturais, a temática ambiental emerge como uma necessidade a ser inserida no currículo, de modo que sua “voz” possa ecoar também pelo campo curricular e de formação profissional, contribuindo para a formação do sujeito ambiental. O reconhecimento das conexões históricas, das concepções de currículo e da realidade social e cultural constitui um importante passo para

se avançar em direção à elaboração de propostas e políticas curriculares mais sensíveis aos apelos socioambientais. Tal afirmação justifica a proposta do próximo subcapítulo.

4.3 Ambientalização curricular do ensino superior e a Rede ACES

Embora a ambientalização de currículos do ensino superior se configure como um movimento bastante recente, sobretudo no que se refere à formação inicial, essa perspectiva já havia sido contemplada, como já foi mencionado anteriormente, tanto pela lei nº 9.795/99 - Política Nacional de Educação Ambiental, Art. 9º, como também no documento ProNEA – Programa Nacional de Educação Ambiental, criado em 1994 (Art. 11).

Considerando que o ensino superior nas universidades tem o papel central na facilitação da construção do conhecimento frente a uma sociedade mais justa, igualitária e ética, torna-se indiscutível a importância da inserção da dimensão ambiental em suas diversas frentes de atuação (ensino, pesquisa, extensão e gestão).

Assim,

Ambientalizar o ensino significa inserir a dimensão socioambiental onde ela não existe ou está tratada de forma inadequada. É um processo que deve culminar em um produto. Mas este produto, concretizado geralmente em um novo currículo, não é acabado, estanque e único. Não pode estar baseado em ações isoladas e pontuais, sejam teóricas ou práticas, mas num compromisso institucional, o que demandará mudanças administrativas e estruturais, para que seja efetivamente implementado, pois não pode ser algo à parte da realidade educacional onde será inserido (KITZMANN, 2007, p. 554).

A temática da ambientalização curricular constitui-se, por si só, um campo fértil de investigação. Portanto, em meio a um universo de pesquisa que esse campo oferece, tomaremos como foco a ambientalização curricular do ensino superior, especialmente a partir do exemplo da Rede ACES.

O termo “ambientalização curricular” ganha grande representatividade a partir dos esforços de pesquisadores de vários países na constituição da Rede de Ambientalização Curricular do Ensino Superior – Rede ACES (GELI, 2002). Essa rede foi constituída entre os anos de 2002 e 2004 em Hamburgo, Alemanha, com o objetivo de apresentar um projeto comum ao Programa ALFA (América Latina - Formación Académica), da União Europeia, sob o título: Programa de Ambientalização Curricular do Ensino Superior: proposta de intervenções e análises do processo.

O programa ALFA²⁰ foi criado em 1994 com o objetivo de reforçar a cooperação entre as instituições de ensino superior da União Europeia e da América Latina. O programa foi realizado em três partes. Entre os dias 27 de fevereiro e 03 de março de 2002 ocorreu o “1º Seminário Internacional sobre Sustentabilidade no Ensino Superior”, realizado na Universidade Técnica de Hamburg-Hamburg (Alemanha). O objetivo desse primeiro encontro foi definir e estabelecer a dinâmica da Rede e desenvolver metodologias de análise para avaliar o grau de ambientalização curricular dos programas de educação superior na América Latina e Europeia, baseando-se no trabalho interdisciplinar dos pesquisadores das universidades participantes (RODRIGUES, 2013).

Antes de ocorrer o primeiro Seminário de Hamburg os participantes de cada universidade elaboraram um documento contendo a descrição da estrutura física de sua instituição e o que estava sendo realizado em termo de ambientalização nas respectivas universidades. O documento tomou como base as ações de ambientalização realizada pelas universidades, na qual foram levantados três pontos, a saber: a) a definição do conceito de ambientalização curricular envolvendo o que já havia sendo feito, bem como o que estava sendo planejado para o futuro; b) definições das características de um estudo ambientalizado; c) diagnóstico do grau de ambientalização curricular de experiência das quais os pesquisadores haviam participado ou ouvidos falar (RODRIGUES, 2013).

Após elaboração e divulgação dos relatórios foi preparado um documento base para ser discutido durante o Seminário e, assim, formar um documento base final. O documento consistia em duas partes: a) um primeiro desenho geral da definição de ambientalização curricular; b) um primeiro desenho geral das características de um estudo ambientalizado (RODRIGUES, 2013).

Envolvidos nesse projeto estiveram onze universidades, sendo cinco europeias e seis latino-americanas, das quais três eram brasileiras (UNESP – Universidade Estadual Paulista, UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas e UFSCar – Universidade Federal de São Carlos). As universidades participantes definiram mecanismos e estratégias para:

– Diagnosticar o grau de ambientalização nos diferentes aspectos da vida universitária que intervêm na formação dos/das estudantes, através de um projeto piloto, que foi escolhido por cada uma das instituições participantes, com o objetivo de elaborar e/ou definir

²⁰ Maiores informações sobre o programa ALFA <http://ec.europa.eu/europeaid/where/latinamericana/regional-cooperation/alfa/index_pt.htm.

metodologias quantitativas e qualitativas que possam ser extrapoladas a outros cursos de graduação.

- Realizar intervenções nas práticas profissionais dos/as estudantes envolvidos no projeto piloto, com a finalidade de introduzir mudanças e formar agentes de mudanças em relação a aspectos ambientais, avaliando esse processo.

- Transferir e adaptar os mecanismos de ambientalização utilizados na unidade piloto a todas as unidades acadêmicas de cada instituição parceira.

Todos os resultados e conclusões derivadas deste trabalho deveriam conformar publicações, esperando-se que as informações nelas contidas pudessem ser de utilidade para os processos de ambientalização curricular realizadas em outras instituições de ensino superior (BAU, 2002).

A partir do diálogo das onze universidades envolvidas, pelo qual cada uma contribuiu com seus referencias para a construção/definição das principais características de um estudo ambientalizado, foi elaborado um diagrama circular com as características de um currículo ambientalizado (RODRIGUES, 2013).

Figura 1. Diagrama circular das características de um currículo ambientalizado



Fonte adaptada de Oliveira Junior e col. (2003, p. 41).

O formato circular do diagrama, permite:

[...] pensar sobre os diferentes elementos sem hierarquia prévia, e sim a partir de uma relevância igualitária. As linhas descontínuas permitem a expressão visual da permeabilidade e facilitam a percepção de um rico conjunto que pode ser produzido a partir das especificidades de cada característica (OLIVEIRA JUNIOR e col., 2003, p. 43).

Para melhor compreensão das características apresentadas pelo diagrama será apresentado um quadro com base na interpretação feita por Rodrigues (2013), no qual se lança um olhar sobre cada uma das dez características produzidas pela Rede ACES:

Quadro 1 – Interpretações de Rodrigues (2013) sobre as características de um currículo ambientalizado.

| Características | Rodrigues (2013) |
|--|--|
| Compromisso com a transformação das relações sociedade -natureza | Essa característica está associada às transformações das condições de nossa existência em sociedade, interligando os campos de ação e do pensamento humano e os pontos de tensão na relação homem com a natureza. |
| Complexidade | Remete a compreensão do mundo a partir da complexidade, ou seja, a promoção de uma visão complexa da realidade, que implica numa interpretação que considere a organização sistêmica, caótica e incerta das relações da esfera natural e social. |
| Ordem disciplinar | Está associada com a proposta de reorganização do currículo acadêmico, especialmente por meio da flexibilidade curricular. |
| Contextualização | A ideia abrange as relações entre o local (pensando especialmente como “entorno”) e o global, contemplando a análise dos conflitos ambientais nos contextos espaço – temporais apropriados. |
| Levar em conta o sujeito na construção do conhecimento. | Remete as estratégias para favorecer a participação ativa dos alunos no processo de educação ambiental. Nesse sentido, destaca-se a organização dos modos como se constroem as disciplinas, as metodologias de ensino, a distribuição de carga horária e as aulas de maneira que cada sujeito possa construir um caminho alicerçado por suas possibilidades e necessidades. |
| Considerar os aspectos, cognitivos e afetivos, éticos e estéticos. | Essa característica poderia ter sido denominada como “desenvolvimento integral”, uma vez que é caracterizado pelo apoio integral (material, psicológico, estrutural e psicológico) aos alunos na perspectiva da aquisição crítica dos saberes múltiplos (formação de habilidades, construção de conhecimentos, produção de diferentes formas de expressão, como arte, religião, filosofia, política, etc.), considerando seus interesses, suas capacidades e dificuldades. |
| Coerência e reconstrução entre teoria e prática | Abrange a articulação entre a teoria e prática como duas formas necessariamente complementares de criação dinâmica de conhecimento, reconhecendo que teorias e práticas sociais surgem/desenvolvem-se mutuamente mergulhadas em dinâmicas culturais específicas, guardando em si marcas dessa origem. |

| | |
|--|--|
| Orientação prospectiva de cenários alternativos (que se respeitem as gerações futuras) | Está associada a ideia de cidadania como balizadora das ações que visam o futuro. |
| Adequação metodológica | Deve levar em consideração a flexibilidade disciplinar, processos reflexivos avaliativos que favorecem a articulação entre práticas educativas e postulações teóricas, metodologias participativas, e conteúdos interdisciplinares. |
| Espaços de reflexão e participação democrático | Isso implica na geração da autonomia e reflexão dos sujeitos envolvidos nos estudos superiores, como na própria maneira de produção do conhecimento, sendo a diferença e adversidades elementos fundamentais para que essa construção seja mais democrática. |

Embora os pesquisadores da Rede ACES tenham entrado em um consenso quanto às dez características do diagrama, o pesquisador poderá adequar as características à sua própria realidade. Assim, “a Rede ACES aparece hoje como uma das principais referências ‘latinos’ no que tange a ambientalização curricular no ensino superior, estando no *mainstream* das produções científicas da área” (RODRIGUES, 2013, p. 86). Outro ponto a levar em consideração é que a Rede ACES avançou na ideia de que a discussão não gira mais em torno da necessidade ou da incorporação da dimensão ambiental no currículo, mas como essa incorporação deve ser realizada (RODRIGUES, 2013).

Nesse sentido, ambientalizar o currículo significa instaurar, no sistema educativo, uma série de mudanças que incluam:

[...] inovações conceituais, metodológicas e atitudinais, mas também estruturais e organizacionais, que permitam um enfoque interdisciplinar no currículo, que facilite um planejamento global de objetivos e conteúdos, que se aproxime da compreensão da complexidade e da visão planetária [...] que facilitem a descentralização e a flexibilidade do currículo necessárias para adaptar-se ao entorno e dar respostas as suas inquietudes (GONZÁLES MUÑOZ, 1996, p. 37).

Significa também que deve haver um comprometimento das comunidades acadêmicas, como indica Freitas (2008) ao afirmar que a incorporação da dimensão ambiental na educação superior requer o envolvimento das comunidades acadêmicas na reorientação de suas atividades, incluindo pensar tanto na integração do saber ambiental sistematizado aos currículos da educação superior, quanto reorientar produção do conhecimento mediante processos de formação que integrem investigação e docência em uma visão interdisciplinar. Nessa perspectiva, a incorporação da dimensão ambiental ultrapassa a ideia de uma simples seleção de elementos culturais que podem “ambientalizar”. “Mas, de problematizações que envolvem

todo o desenvolvimento do conhecimento, buscando a criação de espaços interdisciplinares que legitimem o saber ambiental nas Universidades” (RODRIGUES, 2013, p. 108).

Assim, a

[...] ambientalização curricular é um *processo contínuo* de produção cultural voltado à formação de profissionais *comprometidos* com a completa busca das *melhores relações possíveis* entre a sociedade e a natureza, atendendo aos *valores* da justiça, da solidariedade e da equidade, aplicando os princípios éticos universalmente reconhecidos e o *respeito* às diversidades (JUNYENT; GELI; ARBAT, 2003, p. 21).

Vale salientar que a institucionalização da dimensão ambiental nos sistemas educativos trouxe importantes debates e implicações para todos os sistemas de ensino, uma vez que as instituições se viram desafiadas a criar estratégias, instrumentos e mecanismos para incorporar essa temática em seu interior.

A materialização da dimensão ambiental em estratégias curriculares para o ensino superior tem se configurado em um grande desafio tanto para os docentes que se viram diante da situação de reorganizar suas práticas metodológicas e os conteúdos de ensino, quanto para as instituições ao se encarregarem da revisão de suas metas e objetivos curriculares. A Rede ACES surge como um importante instrumento de suporte teórico e metodológico para superar esse desafio.

Para Freitas (2008), tais desafios poderão encontrar apoio nas políticas de educação e de currículo, pois podem ser criadas condições para que os currículos da educação superior sejam efetivamente ambientalizados. Entretanto, adverte que o desafio de produzir saberes, valores e sensibilidades socioambientais no cotidiano das práticas e políticas nacionais da educação superior não constitui um processo óbvio, crescente e linear, pois se insere no contexto tenso e conflituoso dos discursos que disputam sentidos, interesses e posições no debate socioambiental do mundo contemporâneo.

Podemos perceber que o desafio que a problemática socioambiental coloca à educação superior não é simples, requer esforços diversos. O motivo dessa dificuldade pode ser entendido, pois “não se encerra na ambientalização da formação profissional, mas se estende à totalidade das práticas e políticas acadêmicas, de ensino, pesquisa, extensão e gestão, os pilares sobre os quais se estrutura a idéia contemporânea de universidade” (PAVESI et al, citado por FARIAS, 2008, p.52).

Portanto,

a ambientalização da universidade envolve não só o currículo, mas a pesquisa, a extensão e a gestão ambiental do campus universitário, como um processo contínuo e dinâmico, que pode auxiliar na transição das instituições de ensino para tornarem-se autênticos espaços sustentáveis. Desse modo, esse processo contínuo de ambientalização poderá propiciar à comunidade escolar e universitária vivências não só de práticas, mas também de princípios, de atitudes e de valores da sustentabilidade que sejam incorporados por uma sociedade que vive além dos seus muros (GUERRA; FIGUEREDO, 2014, p.117).

Nesse sentido, Orsi (2014) acrescenta que o processo de ambientalização precisa estar pautada em três dimensões inseparáveis: gestão, espaço físico (Instituição) e currículo, tendo início pelos gestores e administradores, contagiando docentes, discentes e funcionários em uma ciranda de diálogos que passa pela necessidade de ação- reflexão- ação e pela transformação nos currículos e na prática docente.

Dessa forma, a inserção da dimensão ambiental sugerida pelas políticas de ensino superior tem encontrado algumas barreiras, uma delas devido às universidades possuírem autonomia na elaboração dos seus currículos, podendo ou não atender a tais indicações. Sendo assim, existem instituições que não são receptivas à ambientalização, como também existem realidades institucionais e espaços disciplinares que possibilitam oportunidade de aprendizagem, desencadeando reflexões e práticas ambientais as quais irão ter ressonância na formação dos cidadãos e dos futuros profissionais.

Para tanto, é imprescindível que as instituições de ensino favoreçam espaços pedagógicos, de ações ambientais, bem como atualizações dos docentes voltadas para a formação ambientalizada, pois:

as IES [instituições de ensino superior] representam importantes espaços sociais para reflexão, formação e difusão de novas concepções de desenvolvimento e sustentabilidade, participando numa perspectiva mais ampla do estabelecimento de sociedades mais justas, solidárias e ambientalmente saudáveis (OLIVEIRA e col., 2008, p.95).

Com relação a essa perspectiva, existe atualmente um conjunto relevante de pesquisas sobre a ambientalização curricular em diferentes cursos de formação. As pesquisas têm mostrado que, apesar de haver um consenso sobre a importância da inserção da temática, o caráter trans-interdisciplinar da temática ambiental nas IES parece não ter encontrado seu lugar, revelando mais um dos desafios da ambientalização curricular.

Como exemplifica Rodrigues (2013, p. 80), a partir de uma pesquisa publicada por García na Espanha em 2000:

A ideia da transversalidade estaria indo de encontro com a vontade/disposição dos professores para colocar em prática inovações que exigem mais tempo e maior esforço, além de estar fora da realidade de uma estrutura institucional deteriorada, decadente, e ancorada no passado. Os casos documentados que poderiam ser considerados como bem sucedidos estariam associados, em grande parte, a iniciativa individuais de professores ou de uma comunidade de ensino, principalmente em centros educativos privados, que assumiram o compromisso de reformular suas atividades pedagógicas por iniciativa própria.

No contexto brasileiro essa realidade é semelhante, como constata Rodrigues (2013) através das análises realizadas nas produções de Rosalem e Barolli (2010), Ferraro Júnior (2004), Verdi e Pereira (2006), entre outros. Diante da constatação que os professores possuem a autonomia de exercer sua prática pedagógica voltada para a construção dos saberes, o subcapítulo a seguir terá como propósito iniciar uma discussão sobre a inserção da temática ambiental na formação do profissional de Educação Física, uma vez que há diretrizes que indicam a necessidade da implantação dessa temática nessa área, incentivando o trato no contexto escolar. Além disso, em contextos não escolares também é possível perceber a crescente atuação de profissionais da Educação Física em atividades que proporcionam diferentes relações do ser humano na/com a natureza.

4.4 A formação profissional na Educação Física: relações com os saberes e a temática ambiental

Atualmente é possível perceber um crescente interesse pela educação ambiental nos diversos campos de formação. Entretanto, as pesquisas apontam que o interesse e as iniciativas dos PCN e das diretrizes curriculares não têm garantido, em geral, a efetivação da educação ambiental nos currículos oficiais, refletindo na formação inicial do ensino superior (RODRIGUES, 2013).

Mas, o que se entende por formação? De acordo com Freire (1998), a formação é um fazer permanente que se faz em constante ação. Sendo assim, a formação do indivíduo só faz sentido se pensada em relação com o mundo que ele vive e pelo qual é responsável.

No que se refere à formação docente, os debates nessa área têm indicado a configuração de um novo paradigma de formação, sugerindo um novo foco de análise, deslocando a dimensão técnica (fazer) para a discussão dos saberes e práticas docentes, destacando o sentido das experiências nas aprendizagens profissionais.

Dessa forma, a concepção da formação dos professores que a pouco tempo objetivava a capacitação destes, através da transmissão de conhecimento, a fim de que aprendessem a atuar eficazmente na sala de aula, vem sendo substituído pela abordagem de analisar a prática que este professor vem desenvolvendo, enfatizando a temática do saber docente e a busca de uma base de conhecimento para os professores, considerando os saberes da experiência (NUNES, 2001, p. 38).

A temática que envolve a formação do saber docente teve diversas contribuições tanto em nível internacional, quanto nacional, dentre os quais: Tardif (2014), Nóvoa (1995), Gauthier (2000), Schön (2000), Pimenta (2005), Santos (2002), Therrien (2002). De maneira geral, as pesquisas sobre a formação docente têm apontado para a necessidade de compreender a prática pedagógica, opondo-se as abordagens que buscam separar a formação docente da prática cotidiano.

Foi a partir da década de 1990 que se iniciam com maior ímpeto as pesquisas sobre a complexidade da prática pedagógica e dos saberes docentes, tendo como objetivo resgatar o papel do professor no processo de formação, dando-lhe voz, a partir da análise de sua trajetória e de sua história de vida. Neste contexto, as pesquisas sobre a formação de professores e os saberes docentes surgem em oposição aos estudos anteriores que reduziam a profissão docente a um conjunto de competência e técnica, separando o eu profissional do eu pessoal, não considerando o “modo de vida” pessoal (NÓVOA, 1995).

Entendendo que “formação” é construir, formar, através de um processo de interação e transformação de conhecimentos, o que pode ser percebido nas pesquisas que discutem a formação docente são as questões referentes às relações teoria e prática, nas quais destaca-se a prática como um elemento de análise e reflexão do professor. Dessa maneira, o processo de formação docente deve propiciar condições de refletir na e sobre a sua prática. A esse respeito Pimenta (2004) defende a necessidade de haver uma nova identidade do profissional docente, mediado pela mobilização dos saberes da experiência. Essa identidade se constrói pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias, anseios e do sentido que tem em sua vida o ser professor.

A prática reflexiva como ponto de partida para a construção dos saberes tem na experiência potencialidades do saber-fazer. Entretanto, considerar o saber da experiência não significa negar os fundamentos teóricos. Neste sentido, a teoria funciona para interpretar a experiência a partir do contexto da prática. Como salienta Dewey (1976), a teoria serve de

bússola para o aprofundamento da experiência, contudo, apenas será educativa caso se fundamente no princípio da continuidade e da interação.

Os debates sobre a relação entre teoria e prática pelo viés dos saberes docentes têm indicado um novo paradigma da formação profissional, transferindo o foco de análise da dimensão técnica para a discussão dos saberes e prática docente, evidenciando o sentido das experiências nas aprendizagens profissionais. Portanto,

o saber profissional que orienta a atividade do professor insere-se na multiplicidade própria do trabalho dos professores que atuam em diferentes situações e que, portanto, precisam agir de forma diferenciada, mobilizando diferentes teorias, metodologias, habilidade. Dessa forma, o saber profissional dos professores é constituído não por um saber específico, mas por vários saberes de diferentes matizes, de diferentes origens, aí incluídos, também, o saber-fazer e o saber da experiência (CUNHA, 2003, p. 06).

Então, pode-se entender que o saber é algo construído pelo conhecimento docente consolidado pela ação crítico-reflexiva, representando um processo de construção da identidade pessoal e profissional.

Contribuindo com as reflexões acerca dessa área, Nóvoa (1995) analisa as relações do professor com o saber, destacando a importância de se haver um estatuto do saber emergente da experiência pedagógica dos professores, uma vez que cada professor constrói maneiras próprias de ser e de ensinar. Corroborando com esse pensamento, Pimenta (1999, p. 30) acrescenta que,

a formação passa sempre pela mobilização de vários tipos de saberes: saberes de uma prática reflexiva, saberes de uma teoria especializada, saberes de uma militância pedagógica. O que coloca os elementos para produzir a profissão docente, dotando-a de saberes específicos que não são únicos, no sentido de que não compõem um corpo acabado de conhecimento, pois os problemas da prática profissional docente não são meramente instrumentais, mas comportam situações problemáticas que requerem decisões num terreno de grande complexidade, incerteza, singularidade e de conflitos de valores.

Isso quer dizer que o fazer pedagógico se manifesta nas ações, decisões e valores nas diferentes situações do cotidiano da sala de aula, evidenciando um caráter heterogêneo e complexo, exigindo do professor habilidades crítica-reflexivas, afim de encontrar caminhos para os problemas e conflitos inerentes a esse fazer. Por essa perspectiva o fazer docente não se reduz a uma função de transmissão dos conhecimentos já constituídos, pois não são suficientes para dar conta da complexidade do trabalho docente. Assim, como afirma Tardif (2014), o fazer pedagógico integra diferentes saberes: os saberes disciplinares, os saberes curriculares, os saberes docentes e os saberes experienciais, sendo as definições dos saberes: a)

“disciplinares” aqueles que são transmitidos nos cursos universitários pelas disciplinas e que emergem da tradição cultural e dos grupos sociais produtores de saberes; b) “curriculares” são os programas escolares (objetivos, conteúdos, métodos) que os professores devem aprender e aplicar; c) “docentes” são formados pelos saberes oriundos da formação profissional e dos saberes disciplinares; e d) “experenciais” são aqueles que brotam da experiência e são por ela validados.

A relação dos saberes não se reduz à transmissão dos conhecimentos já constituídos, mas a uma mescla de saberes que constituem o que é necessário para saber ensinar. Esses saberes necessários são construídos pelos professores num processo coletivo de troca de experiência. Desse modo, os saberes experenciais surgem como essencial para a formação e atuação profissional.

Pode-se chamar de saberes experenciais o conjunto de saberes atualizados, adquiridos e necessários no âmbito da prática da profissão docente e que não provem das instituições de formação nem dos currículos. Estes saberes não de encontram sistematizados em doutrinas ou teoria. São saberes práticos (e não da prática: eles não se superpõem à prática para melhor conhecê-la, mas integram a ela e dela são partes constituintes enquanto prática docente) e formam um conjunto de representações a partir das quais os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana em todas as suas dimensões (TARDIF, 2014, p. 48).

É na prática que os professores retraduzem sua formação, adaptam à profissão, eliminando o que lhe parece abstrato e conservando o que pode lhes servir em suas ações pedagógicas. Portanto, para que a educação cumpra a sua função social de socializar saberes e produzir conhecimentos, o professor precisa estar em processo constante de revisão crítica, proporcionando aprendizagens e saberes através das experiências.

Nesse contexto “o estágio assume um papel relevante na formação docente (PIMENTA, 2004), pois é por meio dessa atividade prática que o processo de construção da identidade profissional se desenvolve e evolui. Nessa perspectiva, o estágio constitui-se em um dos espaços das relações dos saberes experenciais, pois os saberes experenciais fazem parte da bagagem do ser humano, sendo incorporados desde os primeiros anos de vida. Deste modo, a formação universitária é mais um dos elementos desta bagagem experiencial. Como evidencia Freire:

Não nasci, porém, marcado para ser um professor assim. Vim me tornando desta forma no corpo das tramas, na reflexão sobre a ação, na observação atenta a outras práticas ou à prática de outros sujeitos, na leitura persistente, crítica, de textos teóricos, não importa se com eles estava de acordo ou não (FREIRE, 2001, p. 87).

A partir do saber experiencial em conjunto com os saberes disciplinares e curriculares, abre-se uma esperança para a inserção da temática ambiental na formação docente de modo a favorecer a incorporação de novos saberes ambientais, uma vez que existe um saber ambiental incorporado que às vezes não foi percebido, ficando prezo nas fronteiras disciplinares. Assim, o saber experiencial adquirido pelas experiências vividas dos professores atrelados aos saberes do conhecimento e disciplinar poderão facilitar a apreensão dos procedimentos teóricos–metodológicos ambientais, favorecendo aos futuros profissionais a formação e a prática ambientalizada.

Trazendo a discussão para o campo da formação inicial da Educação Física²¹, poderemos perceber que esta apresenta potencialidades para auxiliar na descoberta de caminhos para apreensão de novos hábitos e atitudes ambientais. Entretanto, se faz necessário entender os limites dessa sinergia entre a Educação Física e o campo ambiental. Desse modo, no subcapítulo a seguir será abordado como a temática ambiental é inserida na formação inicial da Educação Física, permitindo a compreensão das possibilidades e limitações de sinergia entre esses campos.

4.5 A formação inicial na Educação Física e a inserção da temática ambiental

A formação da Educação Física apresenta algumas peculiaridades e tem sido objeto de inúmeras publicações e debates. Para que possamos compreender os limites e as possibilidades da inserção da temática ambiental nesse campo, faz-se necessário conhecer sua origem. Entretanto, não pretendemos revisar esta história, apenas realizar uma breve contextualização.

De acordo com Domingues; Kunz e Araújo (2011), os limites do trabalho pedagógico relacionado com a temática ambiental na área de Educação Física é devido ao caráter esportivo nas disciplinas dessa área, assim como à fragmentação do curso em Licenciatura e Bacharelado. Para compreender melhor essas particularidades da área, serão apresentados alguns acontecimentos que marcaram a história da Educação Física.

²¹ Art. 3º - “A Educação Física é uma área de conhecimento e de intervenção acadêmico-profissional que tem como objeto de estudo e de aplicação o movimento humano, com foco nas diferentes formas e modalidades do exercício físico, da ginástica, do jogo, do esporte, da luta/arte marcial, da dança, nas perspectivas da prevenção de problemas de agravo da saúde, promoção, proteção e reabilitação da saúde, da formação cultural, da educação e reeducação motora, do rendimento físico-esportivo, do lazer, da gestão de empreendimentos relacionados às atividades físicas, recreativas e esportivas, além de outros Campos que oportunizam ou venham a oportunizar a prática de atividades físicas, recreativas e esportivas” (BRASIL, 2004, p. 1).

A Educação Física caracterizada pelos exercícios físicos surge na Europa no final do século XVIII e início do século XIX. “Nesse período, consolidava uma nova sociedade – a sociedade capitalista, tornando necessário ‘construir’ um novo homem: mais forte, mais ágil, mas empreendedor” (SOARES e col., 1992, p. 51). Através dos exercícios físicos seria possível moldar esse novo homem exigido pela sociedade. O exercício físico passa a chamar atenção das autoridades, sendo ressignificado como cuidado com o corpo, incluindo a formação de hábitos higiênicos, tais como tomar banho, escovar os dentes, lavar as mãos. Cuidar do corpo significava cuidar da nova sociedade que estava se consolidando (SOARES e col., 1992, p. 51).

Nesse contexto, o conteúdo da Educação Física escolar tem no médico higienista um personagem indispensável, perante um conhecimento de ordem biológica, tendo como função desenvolver a aptidão física dos indivíduos, enquanto que nas escolas as aulas eram ministradas pelos instrutores físicos do exército. Somente em 1939 cria-se a primeira escola civil de formação de professores de Educação Física (SOARES e col., 1992).

Após a Segunda Guerra Mundial, o advento esportivo, passa a fazer parte dos conteúdos de ensino, estabelecendo a identidade esportiva da Educação Física escolar, a qual ainda possui grande influência no contexto atual. De acordo com Costa (citado por Domingues, 2011), é perceptível o conteúdo apenas esportivo na escola e na formação de professores de Educação Física. A autora ainda acrescenta que para alguns autores a relação entre esporte e natureza pode ser desastrosa, pois há destruição dos espaços naturais e do próprio ser humano nas práticas esportivas, além de exigir grandes instalações, devastando a natureza; além disso, o esporte valoriza produtos diretos e indiretos da indústria cultural.

Fazendo parte do cenário histórico, o Parecer CFE 215/87 e a Resolução CFE 03/87 fragmentam a graduação da Educação Física, propondo duas formações distintas: o Bacharelado e a Licenciatura. Segundo as diretrizes, o bacharel atua no campo de trabalho não escolar, em espaços como clubes, academias, áreas de lazer, iniciação esportiva, bem como em secretarias de esporte e lazer das redes municipal e estadual, em projetos sociais, associações esportivas e recreativas e de lazer, em esportes marítimos e atividades físico-esportivos de praia, em prestação de serviço em condomínios, empresas e hospitais, em consultorias, projetos e eventos de esportes de aventura e ligados à natureza, etc. Já o licenciado, atua nos espaços formais de ensino. Algumas questões emergem desse novo cenário que vão além do mencionado como fator limitante, nos levando a questionar a respeito de como o curso de bacharelado tem preparado os futuros profissionais para lidar com a temática ambiental? Qual

é a relação desses futuros profissionais com o meio ambiente? Como “farão uso” desses espaços em sua atuação profissional? Tais questionamentos também cabem ao curso de formação em licenciatura, especialmente se considerada a visão de meio ambiente que compreende não apenas os aspectos naturais, mas também o espaço de relações entre os seres humanos.

Fazendo um levantamento bibliográfico, verifica-se que as produções acadêmicas no âmbito da Educação Física que fazem referência às questões ambientais são bem periféricas. Os pesquisadores têm se dedicado ao estudo dos limites e possibilidades da inserção das questões ambientais na Educação Física. Dissertações, teses, livros e publicações em revistas científicas, bem como pesquisas relatadas em congressos e encontros nacionais, têm abordado essa conexão entre a dimensão ambiental e a Educação Física envolvendo temas como: políticas públicas; modelos de desenvolvimento; relação ser humano-natureza; ecologia humana urbana; meio ambiente; esportes na natureza; atividade de aventura; práticas corporais na natureza; lazer e educação. Entretanto, observou-se que a maioria dos trabalhos divulgados que estabelecem a relação entre Educação Física e a dimensão ambiental não se refere ao contexto escolar – estão relacionados com a esportivização em ambientes abertos e atrelados ao lazer. Tal constatação é confirmada nas pesquisas realizadas por Inácio (2006) e Rodrigues (2013).

De acordo com Rodrigues (2013, p. 113):

a maior parte dos trabalhos científicos que abordam as relações entre questões ambientais e educação física, evidencia as atividades na natureza, associando essas atividades especialmente a duas grandes áreas da educação física: esporte e lazer. Dentro dessa mesma discussão, o documento evidencia alguns dos principais problemas de uma proposta que indica o desenvolvimento da educação ambiental por meio das atividades esportivas e recreativas na natureza, destacando, especialmente, elementos associados a processos de esportivização dessas práticas e a difícil dissociação da indústria do lazer.

Diante dessa constatação, Rodrigues (2013) salienta que é necessário observar as relações entre as diversas atividades na natureza em contextos de lazer e a indústria do lazer ou indústria do entretenimento, pois a popularização das atividades recreativas e esportivas na natureza poderá resultar em um consumo predatório. Ainda nesse sentido, deve-se considerar como o mercado do lazer usa uma propaganda bastante convincente direcionada à aquisição de equipamento para a prática do lazer na natureza, que supostamente proporcionam a sensação de um contato aparentemente mais próximo com o ambiente.

Outra questão levantada é em consideração à falta de uma terminologia para definir as atividades esportivas e recreativas na natureza, podendo-se observar diferentes conceituações: AFAN – Atividade Física de Aventura na Natureza; práticas corporais de aventura, esportes

radicais, esportes na natureza, esportes de ação, entre outras propostas. Isso pode ser um fator limitante para a construção de uma epistemologia própria desses fenômenos (PIMENTEL, 2013). Diante do não estabelecimento de um acordo terminológico, Pimentel (2013) nos fala que estão em jogo perspectivas teóricas diferentes que lutam por uma padronização conceitual. Por sua vez, essa luta se faz necessária, pois não é possível teorizar sobre algo sem conceito. Acrescenta que os esforços para combater o ecletismo conceitual estão em determinar o objeto a ser estudado, permitindo uma identidade e um olhar mais preciso à pesquisa.

Corroborando nesse sentido, Rodrigues (2015) entende que na terminologia há história local, regional e global; a terminologia traz uma definição; reflete e constitui motivações, significados, percepções, ou seja, a terminologia reflete sobre várias questões que ajudam a categorizar as experiências na natureza, nos ajudando a entender melhor as relações ser humano-ambiente.

De acordo com Rodrigues (2015, p. 371):

a grande quantidade de terminologias categorizadas no Brasil, são geralmente definidas de acordo com a motivação que a experiência traz à tona: aventura, lazer, esporte, risco ou uma mistura desses componentes. Há um número tão grande de terminologias diferentes usadas que é realmente difícil encontrar um número significativo de artigos que usam a mesma terminologia ou similares que têm o mesmo padrão de características em seu arcabouço teórico.

Ainda em relação à diversidade de terminologias, Rodrigues (2015) nos diz que o motivo pode estar associado aos desenvolvimentos e sinergias com outros campos, como \ o esporte e o lazer.

Para Domingues (2011), a cultura é um ponto relevante quando se pensa em possibilidades. Nesse sentido, traz a importância da vivência enquanto um processo pedagógico de conhecimento dos seres humanos entre si e com a natureza. Nesse sentido, a vivência de algo novo, constituído por ações recíprocas do ser humano com o ambiente, transforma e reestrutura as vivências anteriores. No entanto, essas vivências precisam ser sentidas, percebidas e incorporadas.

Corroborando nesse sentido Carvalho e Steil (2009), quando afirmam que o desdobramento de um *habitus* ecológico pode ser pensado pela perspectiva da corporeidade. Mais do que um conceito, a corporeidade é uma proposta paradigmática para pensar os fenômenos sem recair nas armadilhas das dicotomias indivíduo/sociedade; mente/corpo; prática/estrutura. De modo geral, o conceito de corporeidade remete a uma análise de experiência humana.

Assim, a Educação Física imbuída de elementos da cultura corporal (esporte, dança, jogos, lutas) carrega potencialidade para favorecer essa experiência perceptiva – experiência originária do ser humano como um ser-no-mundo – revelando a possibilidade deste se abrir para a realidade do mundo, ao mesmo tempo em que explora a relação desses elementos (esporte, dança, jogos, lutas) com meio, tornando-se sujeitos mais sensíveis pelo Eu que percebe. Esse corpo que sente e percebe, Merleau-Ponty designou de corporeidade.

Ainda a respeito das possibilidades de a Educação Física tratar a perspectiva ambiental, sob a luz da interação entre o ser humano (corpo) e a natureza (meio ambiente), através das práticas corporais, Rodrigues (2015) utiliza a nomenclatura “ecomotricidade”. O conceito de ecomotricidade tem como principal referência teórica a Ciência da Motricidade Humana, teoria desenvolvida pelo filósofo português Manuel Sérgio, sendo definida como práticas corporais com **intencionalidade** com o meio ambiente, independentemente do tipo de interação (esportiva, aventura, contemplativa, artística, recreativa, educativa etc.).

Nesse sentido, podemos perceber que a intencionalidade é o elo que dará significado a uma determinada experiência em um determinado lugar, pois a intenção de realizar uma determinada experiência, seja esportiva, recreativa, educativa, pode mudar, inclusive para a mesma pessoa, visto que cada experiência humana particular difere de todas as outras. Desse modo,

O que começou sendo esportivo pode incorporar a brincadeira da recreação, ou vice-versa; Pedagógico pode aparecer em um instante, talvez até mesmo compartilhar o espaço com vagabundagem²² Essas nuances acontecem em um instante, para frente e para trás, enquanto o corpo dinamicamente e sensivelmente interage com o ambiente. Mas enquanto há uma força maior por trás de todas essas manifestações, a intencionalidade de interagir com o ambiente, a experiência pode ser caracterizada como ecomotricidade (RODRIGUES, 2015, p.377).

Nesse sentido, a ecomotricidade tem possibilidade de ajudar a Educação Física entender as relações do homem com o meio ambiente, transcendendo as terminologias associadas à aventura, ao esporte e ao lazer.

Significa o reconhecimento e a incorporação dos problemas ambientais, o que significa que o indivíduo não só compreenda quais são os problemas ambientais contemporâneos, mas reconheça-os enquanto problemas que são seus. Pensar a corporeidade em movimento em relação ao meio ambiente

²² “A proposta da “vagabundagem” (“lazer vagabundo”) “é fundamentada pela vivência perceptiva/sensorial com o ambiente por meio de uma concepção fenomenológica de tempo e de espaço dentro de uma proposta de aprendizagem experiencial” (RODRIGUES, 2015, p. 317).

significa buscar um reconhecimento comum a todos: o sentimento de que não vive numa natureza que é distante, mas que é natureza em sua própria corporeidade (RODRIGUES; GONÇALVES JÚNIOR, 2009, p. 993).

Dessa forma, a Educação Física deverá ir além de ações pedagógicas ambientalistas limitadas, conservacionistas e/ou preservacionistas ainda muito comuns nos estudos observados em torno das práticas de esportes na natureza e práticas educacionais com a natureza e que evidenciam uma consciência restrita e aspectos naturalistas e que desconsideram os meios socioculturais, de modo a superar essa visão limitada, colaborando com o desenvolvimento de sujeitos que estabeleçam uma relação sensível-**cuidadosa** com o meio ambiente (RODRIGUES; GONÇALVES JÚNIOR, 2009).

5.0 ANÁLISE DOS DADOS: APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO PRELIMINAR

As análises que se seguem partiram dos resultados obtidos pelos questionários aplicados aos docentes e discentes do curso de Educação Física (licenciatura e bacharelado) da Universidade Federal de Sergipe- UFS.

Os questionários foram aplicados aos vinte e três docentes em exercício, sendo nove do curso de licenciatura e quatorze do curso de bacharelado. Apenas um docente optou por não responder o questionário. Com relação aos discentes, foram aplicados sessenta e um questionários, todos respondidos, sendo trinta e três referentes a discentes do curso de bacharelado e vinte e oito do curso de licenciatura.

Os questionários aplicados aos docentes (apêndice II) foram compostos por oito questões, sendo uma objetiva e as demais subjetivas, além de uma questão inicial para levantamento de dados sobre a formação docente (apontamentos iniciais). Os questionários aplicados aos discentes (apêndice III) foram compostos por doze questões, sendo duas objetivas e as demais subjetivas.

Nessa seção da dissertação serão apresentadas as análises sobre o conjunto de respostas coletadas em cada questão, tanto nos questionários aplicados aos docentes (primeira parte), como nos questionários aplicados aos discentes (segunda parte). A análise será realizada sempre seguindo o mesmo padrão para cada questão analisada: a) apresentação quantitativa dos resultados, incluindo ilustrações gráficas (sempre apresentando os valores percentuais), exceto nos casos em que a representação gráfica não agrega valor à compreensão do dado apresentado (como em casos em que 100% da amostra é caracterizada por uma mesma resposta); b)

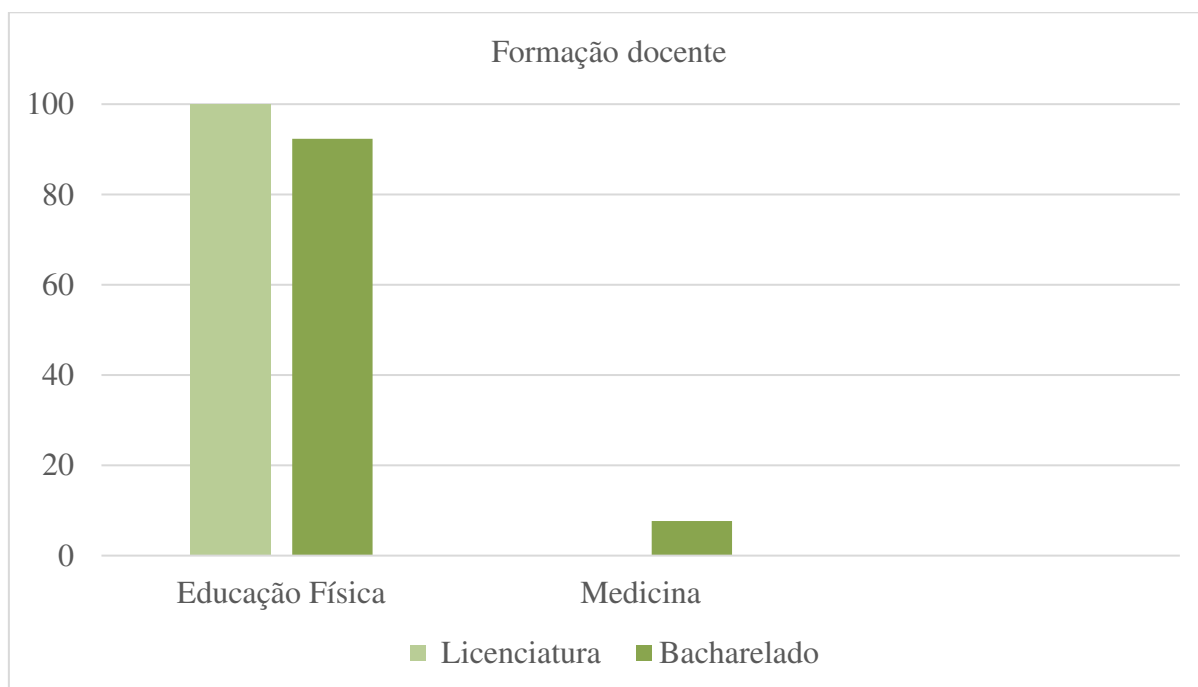
apresentação de unidades de significado que apresentam a diversidade de respostas associadas à questão, representadas por exemplos de falas destacadas dos próprios questionários (nos casos em que essa apresentação se faz necessária, em especial em caracterizações qualitativas); c) conclusão preliminar sobre o conteúdo levantado por cada pergunta (discussão).

5.1 Análise das questões respondidas pelos docentes em exercício do Departamento de Educação Física da UFS

Apontamentos iniciais: dados sobre a formação docente

Os apontamentos iniciais do questionário tiveram como objetivo caracterizar as áreas de formação dos docentes.

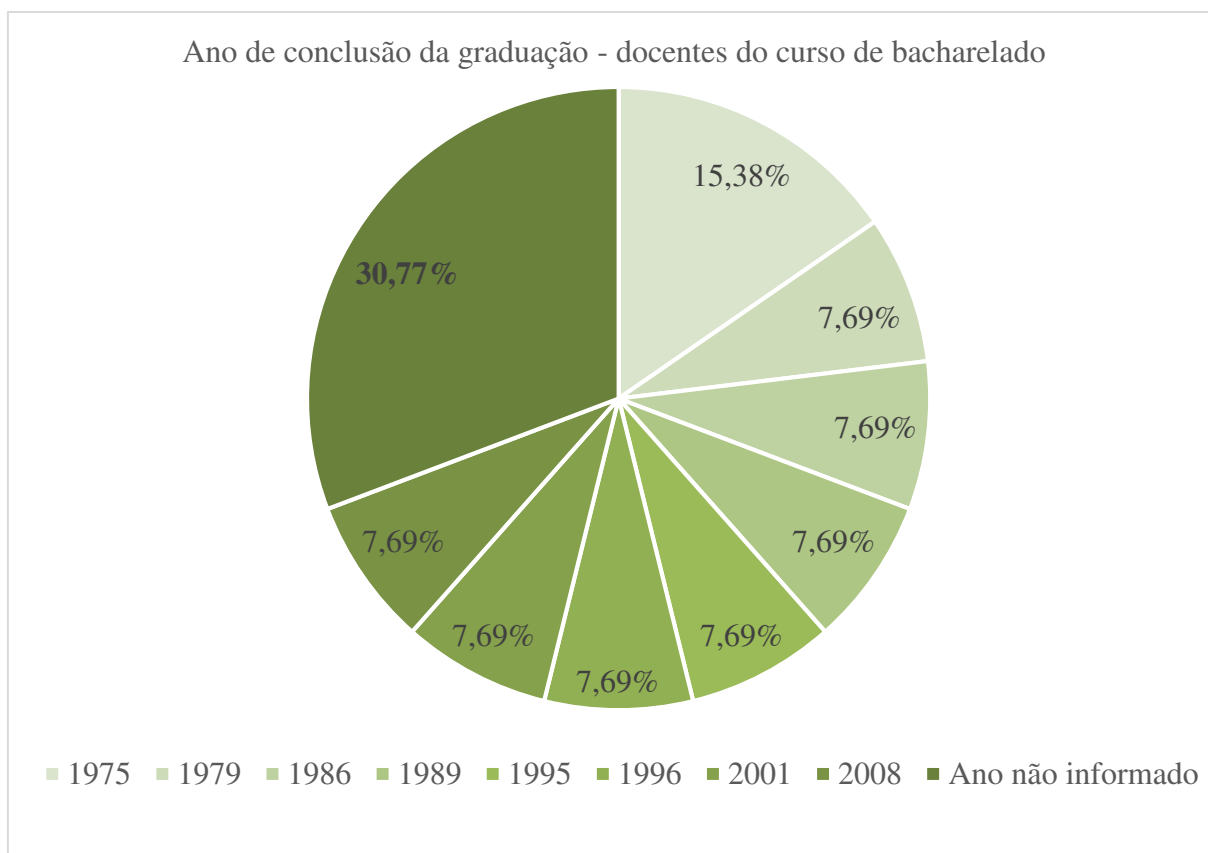
Gráfico 1: dados referentes à área de graduação dos docentes da licenciatura e do bacharelado do DEF-UFS.



Fonte: gráfico elaborado pela autora com base na pesquisa de campo realizada em 2016.

Dos nove (9) docentes que responderam o questionário da licenciatura, todos (100%) possuem formação em Educação Física – Licenciatura Plena. Dos treze (13) docentes do Bacharelado, doze (12) possuem formação em Educação Física – Licenciatura Plena; um (1) docente tem formação em medicina. Um dos docentes do bacharelado, formado em Educação Física, tem mais de uma graduação, também é formado em Ciências Militares, Direito e Pedagogia.

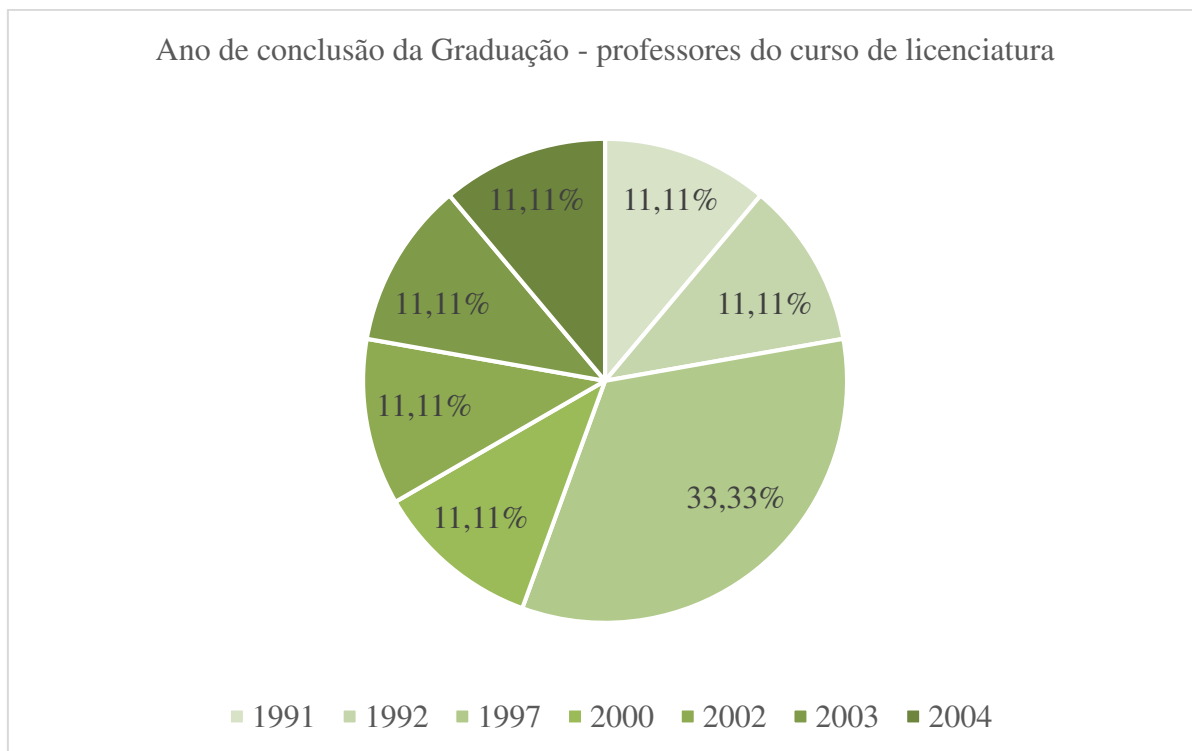
Gráfico 2: dados referentes ao ano de conclusão da graduação dos docentes do curso do bacharelado do DEF-UFS.



Fonte: gráfico elaborado pela autora com base na pesquisa de campo realizada em 2016.

Quanto ao ano de graduação dos docentes do bacharelado, dois docentes (15,38%) concluíram a graduação no ano de 1975; um docente (7,69%) concluiu em 1979; um docente (7,69%) concluiu em 1986; um docente (7,69%) concluiu em 1989; um docente (7,69%) concluiu em 1995; um docente (7,69%) concluiu em 1996; um docente (7,69%) concluiu em 2001; um docente (7,69%) concluiu em 2008 e quatro (4) (30,77%) docentes não informaram o ano de conclusão.

Gráfico 3: dados referentes ao ano de conclusão da graduação dos docentes da licenciatura do DEF-UFS.



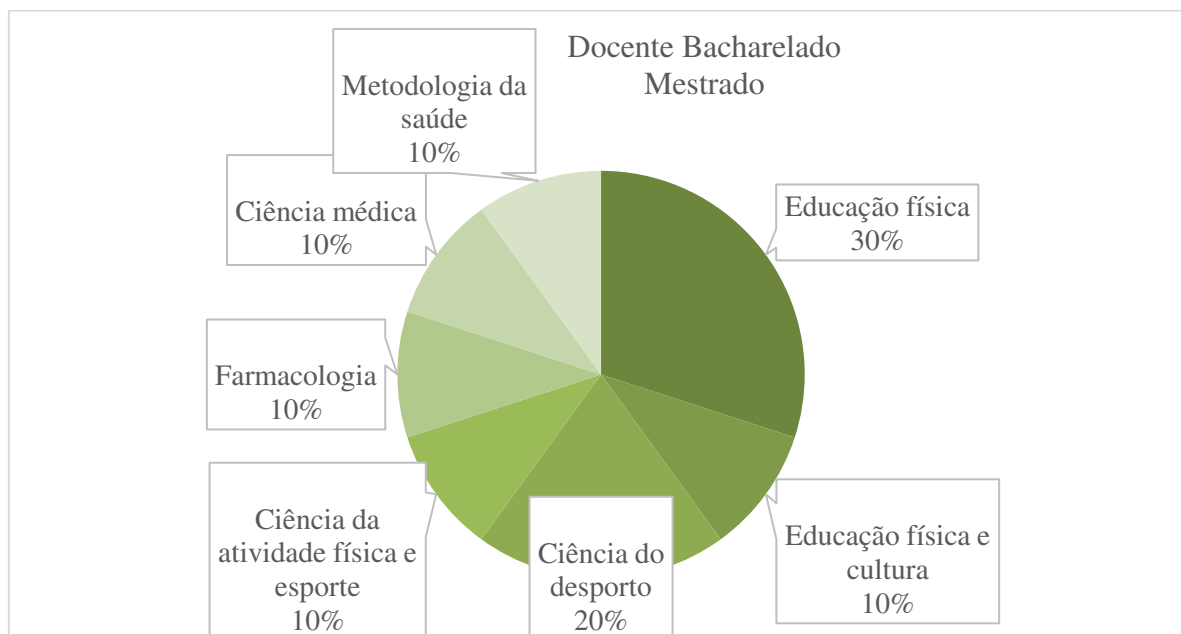
Fonte: gráfico elaborado pela autora com base na pesquisa de campo realizada em 2016.

Quanto ao ano de graduação dos docentes da licenciatura, um docente (11,11%) concluiu em 1991, um (11,11%) docente concluiu em 1991, três (33,33%) docentes concluíram em 1997, um docente (11,11%) concluiu em 2000, um (11,11%) docente concluiu em 2002, um docente (11,11%) concluiu em 2003 e um (11,11%) docente concluiu em 2004.

Levando em consideração o ano de formação dos docentes, percebemos que, em geral, se realizaram anteriormente à criação dos principais documentos que legitimam a inserção da temática ambiental nos currículos, podendo citar como exemplo os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), no qual inclui-se o meio ambiente como tema transversal no currículo da educação básica; a Política Nacional de Educação Ambiental (1999), pela qual “a Educação Ambiental passa a ser componente essencial e permanente da educação nacional, devendo estar presente, de forma interdisciplinar e transdisciplinar, em todos os níveis e modalidade do processo educativo, em caráter formal e não-formal” (BRASIL, 1999, p. 01); a resolução n.2, de 15 de junho de 2012, na qual se estabelecem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental – DCNEA. Ou seja, a maioria desses docentes não teve em sua formação discussões que incluíam a necessidade da inserção das questões ambientais nos conteúdos e práticas da Educação Física, muito menos a preparação para realizar essa inserção em suas práticas docentes.

Referente à pós-graduação, especificamente o mestrado, todos os docentes da licenciatura possuem mestrado em Educação.

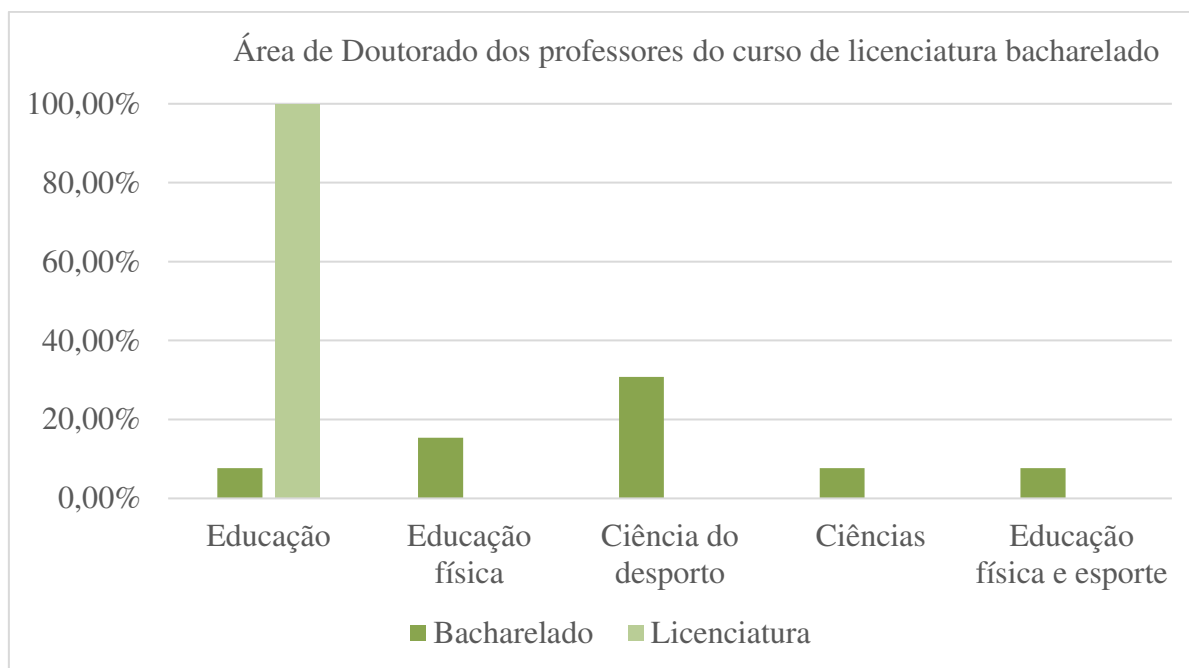
Gráfico 4: dados referentes à área do mestrado dos docentes do bacharelado do DEF-UFS.



Fonte: gráfico elaborado pela autora com base na pesquisa de campo realizada em 2016.

Ainda em relação ao mestrado, os docentes do bacharelado possuem pós-graduação nas áreas de Educação Física (3 docentes), Educação Física e cultura (1 docente), Ciência do desporto (2 docentes), Ciências da Atividade Física (1 docente), Farmacologia (1 docente); Ciências médicas (1 docente), metodologia da saúde (1 docente). Apenas um docente do bacharelado não possui mestrado, porém tendo realizado uma pós-graduação estrito sensu (especialização) e dois docentes não informaram a área do mestrado.

Gráfico 5: dados referentes à área de doutorado dos docentes do bacharelado e da licenciatura do DEF-UFS.



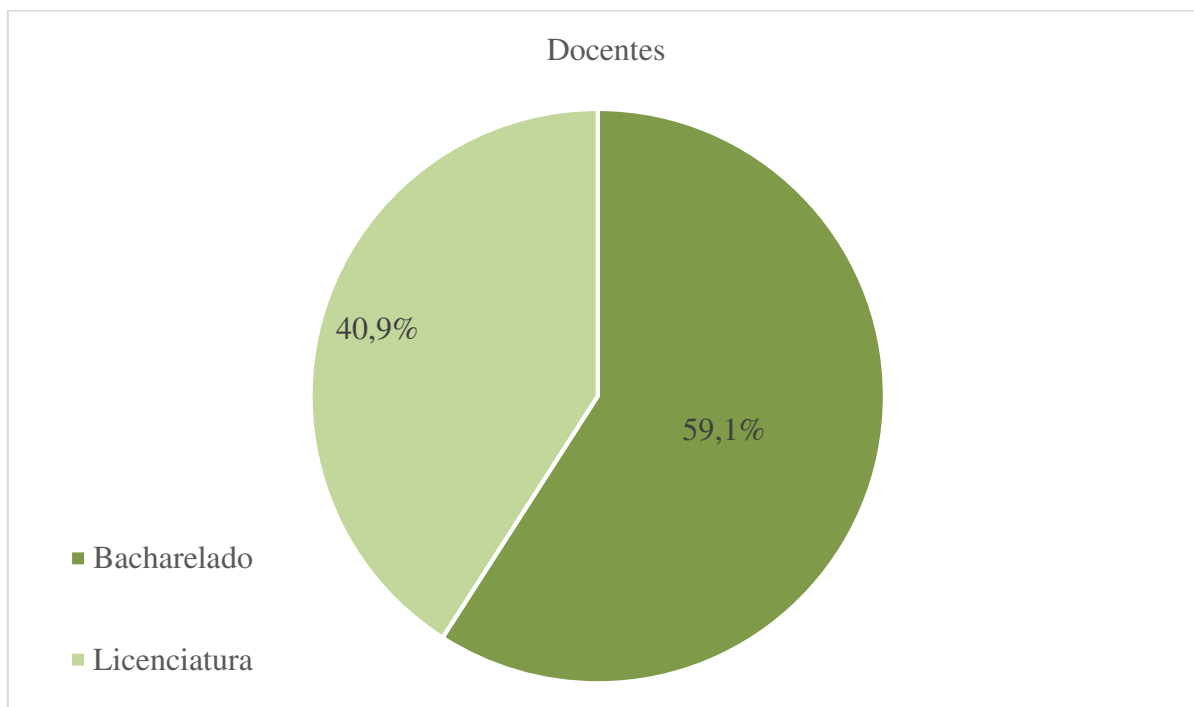
Fonte: gráfico elaborado pela autora com base na pesquisa de campo realizada em 2016.

Referente à pós-graduação, especificamente o doutorado, todos os docentes da licenciatura possuem doutorado em Educação. Já os docentes do bacharelado possuem doutorado em áreas diversas: Educação (1 docente), Educação Física (2 docentes), Ciência do Desporto (4 docentes), Ciências (1 docente), Educação Física e Esporte (1 docente) e quatro (4) docentes não possuem doutorado.

Visto que, historicamente, o curso de licenciatura em Educação Física tem como propósito principal a formação de discentes que atuem no âmbito da educação escolar, o padrão de pós-graduações dos docentes em Educação é condizente. Ainda assim, a constatação de que 100% dos mestrados e doutorados desses docentes sejam em Educação é surpreendente, considerando que os concursos para professores de Educação Física normalmente exigem a formação em Educação Física ou “áreas afins”, podendo compreender uma larga escala de cursos diferentes. Já no bacharelado, que tem, historicamente, o propósito principal a formação de discentes que atuem em espaços não escolares (academias, clubes, hotéis), não é surpreendente uma amostra como a apresentada no trabalho, com uma diversidade maior de formações dos docentes em suas pós-graduações. Porém, o que podemos observar na amostra, de acordo com a formação e área de pós-graduação dos docentes, é que o curso de bacharelado evidencia uma formação mais relacionada ao esporte e ao campo da saúde, enquanto o curso de licenciatura é muito mais voltado para a educação.

Questão 1- O senhor (a) é professor (a) de qual curso da Educação Física?

Gráfico 6: dados referentes ao curso de atuação dos docentes do DEF-UFS.

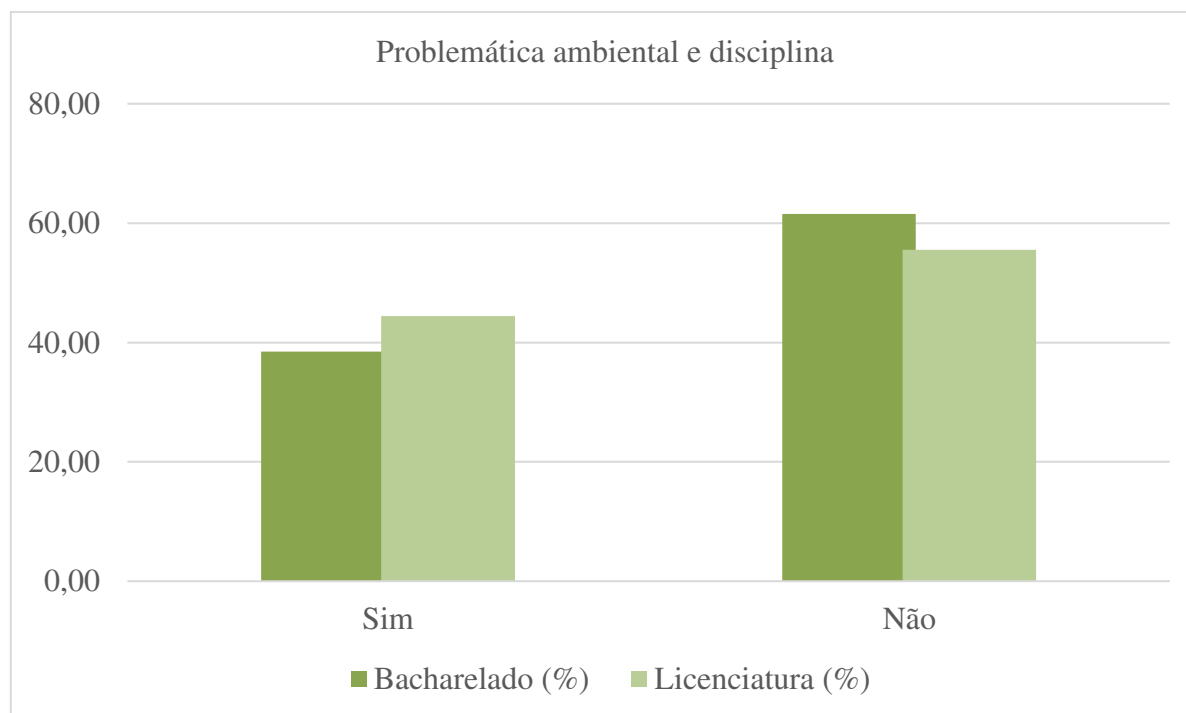


Fonte: gráfico elaborado pela autora com base na pesquisa de campo realizada em 2016.

Dos vinte e dois docentes que participaram da pesquisa, nove docentes são do curso de licenciatura e treze do curso do bacharelado. A razão principal para essa diferença é o alto índice de professores da licenciatura que estão afastados para capacitações (doutorado e pós-doutorado), lembrando que a pesquisa considerou apenas os docentes em exercício.

Questão 2 – O(A) senhor (a) desenvolve, de alguma maneira, a problemática ambiental ou questões ambientais específicas nas disciplinas que ministra no Departamento de Educação Física da UFS? Se a resposta for positiva, por favor descreva os conteúdos e métodos desenvolvidos.

Gráfico 7: dados referentes a identificação pelos docentes da abordagem da problemática ambiental em disciplinas dos currículos do DEF-UFS.



Fonte: gráfico elaborado pela autora com base na pesquisa de campo realizada em 2016.

Dos vinte e dois (22) docentes que responderam o questionário, nove (9) responderam que desenvolvem a problemática ambiental ou questões ambientais específicas em suas disciplinas. Desses nove docentes, quatro (44,44%) foram da licenciatura e cinco (38,46%) do bacharelado.

No bacharelado três docentes especificaram a disciplina na qual desenvolvem questões ambientais: a) Doc15 na disciplina Ética e Esporte (docente não descreveu os conteúdos e métodos desenvolvidos); b) Doc18 na disciplina Fisiologia do Exercício II (conteúdos e métodos desenvolvidos, ver apêndice I); c) Doc19 na disciplina Ginástica Rítmica (docente afirmou ter trabalhado com a confecção de aparelhos alternativos de ginástica rítmica, a partir de materiais reciclados, porém não havia feito a relação com as questões ambientais, ou seja, a correlação foi realizada após conversa informal, sendo bem aceito pelo docente). Dos docentes que não especificaram a disciplinas: a) o Doc10 afirmou que desenvolve a temática pela relação com a saúde; b) o doc22 respondeu que aborda a temática pelo conteúdo “envelhecimento ativo e meio ambiente”, sendo o conteúdo abordado em dois momentos: 1. Na discussão sobre o conceito de saúde e SUS; 2. Nas relações entre sujeito e ambiente na perspectiva de empoderamento dos sujeitos; c) os demais docentes responderam sucintamente que abordam a temática ambiental através do conceito homem e meio ambiente e pela relação teoria e prática.

Diante das respostas dos docentes do bacharelado que afirmaram abordar a temática ambiental, apenas o docente que ministra a disciplina Fisiologia do Exercício II descreveu os conteúdos e métodos utilizados. Os demais afirmaram, de maneira mais geral, que a abordagem parte das relações entre sujeito e ambiente em diferentes contextos (saúde, reciclagem, empoderamento).

Na licenciatura três docentes especificaram a disciplina na qual desenvolvem questões ambientais: a) Doc8, na disciplina Metodologia das Lutas (pelo conceito de homem e meio ambiente); b) Doc3, na disciplina Educação Física, Filosofia e Corpo (apesar do docente afirmar que a temática é abordada muito pouco); c) Doc9 na disciplina Educação Física e Meio Ambiente (veja conteúdos e métodos desenvolvidos no quadro do apêndice I).

Diante das respostas dos docentes da licenciatura que abordam a temática ambiental, percebe-se que também apenas o docente que ministra a disciplina Educação Física e Meio ambiente descreve os conteúdos e métodos utilizados. Os demais seguem a mesma descrição generalista encontrada nos discursos dos docentes do bacharelado.

Dos vinte e dois (22) docentes entrevistados, treze (13) responderam que não desenvolvem a problemática ambiental ou questões ambientais específicas em suas disciplinas. Desses treze docentes cinco (55,56%) são da licenciatura e oito (61,54%) do bacharelado.

No bacharelado: a) o doc14 respondeu que, apesar de não abordar a temática, tem consciência de sua importância; b) o doc21 falou que não aborda a temática ambiental diretamente, porém afirma que tem realizado atividades de atletismo na natureza. Os demais docentes não acrescentaram mais informações.

Na licenciatura: a) o doc2 afirmou que a temática ambiental não é abordada de forma específica, mas como trabalha com o uso pedagógico do cinema percebeu que alguns filmes tocam no assunto; b) o doc7 respondeu que em uma das disciplinas que ministra, “Esporte e Mídia”, os alunos tomaram a iniciativa de trazer a temática ambiental nos trabalhos desenvolvidos na disciplina. Os demais docentes da licenciatura não acrescentaram mais informações, apenas respondendo negativamente.

Diante das respostas, identificamos que a maioria dos docentes não aborda a temática ambiental em suas aulas e, nos casos em que docentes afirmaram abordar a temática ambiental, na maior parte não apresentam os conteúdos e métodos utilizados para essa abordagem. Tal situação vai ao encontro da literatura apresentada nos capítulos anteriores (ROSALEM e

BAROLLI, 2010); (RODRIGUES, 2013) que apresentam resultados de pesquisas sinalizando uma fragilidade na apropriação da temática ambiental nos currículos do ensino superior.

A superficialidade na abordagem da temática ambiental traz a compreensão/incorporação superficial da própria noção de meio ambiente e das relações do ser humano com o meio, limitando a formação de um *habitus* ambiental. Segundo Carvalho e Steil (2009), o *habitus* ambiental é uma noção oriunda do conceito mais amplo de *habitus* do sociólogo Pierre Bourdieu que nos auxilia a pensar a relação de equilíbrio e harmonia entre o ser humano e a natureza e o processo de construção das identidades sociais. Apesar de o conceito compreender aquilo que é incorporado/naturalizado pelo sujeito em suas vivências passadas, compreende também que aquilo que foi incorporado/naturalizado pelo sujeito é passível de mudança, ou seja, não é estático e pode ser alterado, transformado, na medida em que se alteram as experiências vividas.

Entendemos que um dos objetivos das abordagens ambientais críticas pela qual se assemelha aos objetivos da Educação Física é a busca pela superação da perspectiva positivista, no sentido de contribuir para a construção de uma ação (pedagógica, no caso da educação ambiental) calcada na interação dialógica, capaz de estimular o desenvolvimento crítico, ético, estético e sensível do pensamento e das ações, despertando a compreensão e não a repetição e o adestramento. Nesse sentido, argumenta-se por uma formação da Educação Física que consiga ir além dos seus conteúdos tradicionais, de modo a contrapor a perspectiva meramente esportiva. Porém, de acordo com os estudos de Domingues (2011) e de Kunz e Araújo (2011), a herança dessa perspectiva tradicional fundada no treinamento de habilidades, aptidão física e esportiva, ainda prevalecem nas disciplinas do currículo da formação em Educação Física. Desafiando essa realidade, a inserção de abordagens ambientais na formação da Educação Física poderia contribuir para a formação de sujeitos com atitudes ecológicas diante do mundo, ou seja, um caminhar em direção do “sujeito ecológico” que, segundo carvalho (2011), são os sujeitos que cultivam as ideias e sensibilidades ecológicas em sua prática educativa, que incorporaram o conhecimento crítico e a mudança de atitude acerca do meio em que vivem.

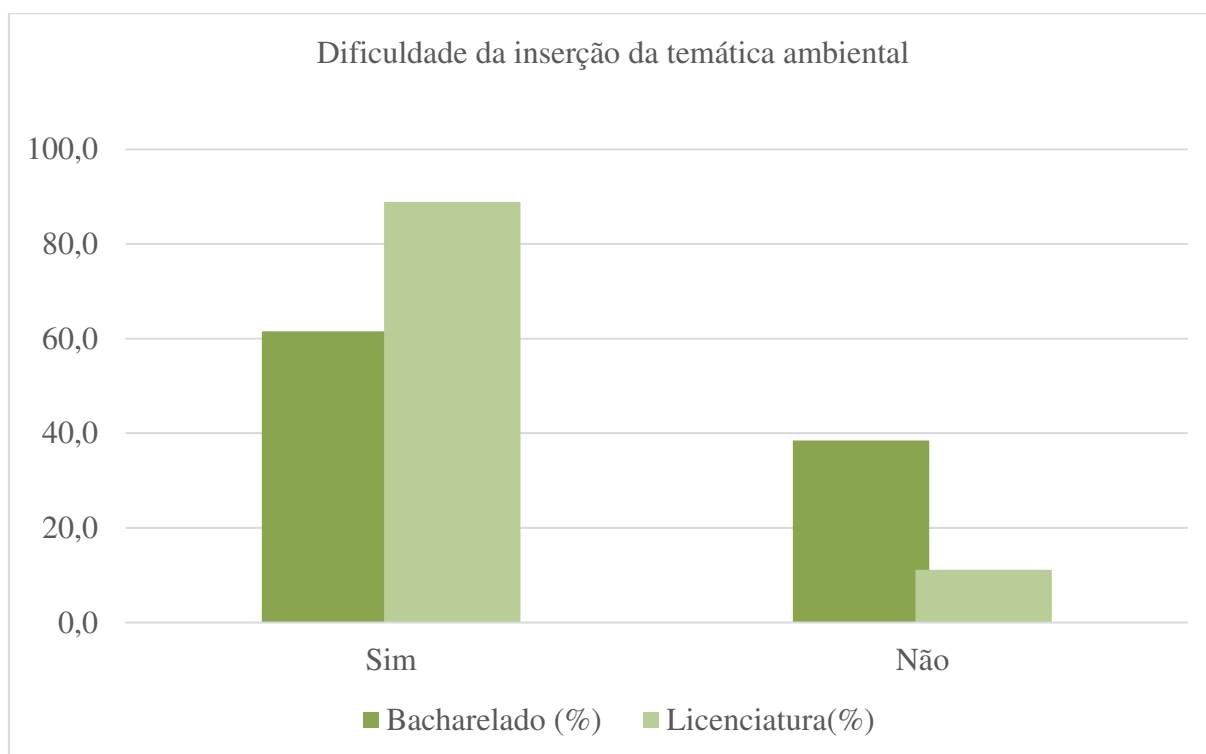
Voltando às respostas dos docentes, transparece de certa forma nos discursos a compreensão da importância da inserção da questão ambiental em suas práticas pedagógicas. Mesmo os docentes que afirmaram não abordar a temática em suas disciplinas vislumbram algumas ações que poderiam ser associadas às questões ambientais. Tais relatos nos levam a entender que, devido aos saberes adquiridos pela docência, pelo conhecimento, da vida, os

docentes encontram estratégias pedagógicas e conseguem fazer interconexões com a temática.

De acordo com Tardif (2014), esse entendimento pode ser chamado de saberes experienciais, adquirido no âmbito da prática da profissão docente e que não provem das instituições de formação nem dos currículos, pois não se encontram sistematizados em doutrinas ou teorias. São saberes práticos que se integram à prática pedagógica, formando um conjunto de representações a partir das quais os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana em todas as suas dimensões.

Questão 3 – Quais as dificuldades da inserção da temática ambiental no currículo da formação inicial em Educação Física (licenciatura e bacharelado)?

Gráfico 8: dados referentes ao reconhecimento de dificuldades na inserção da temática ambiental no currículo pelos docentes do bacharelado e da licenciatura do DEF-UFS.



Fonte: gráfico elaborado pela autora com base na pesquisa de campo realizada em 2016.

Dos vinte e dois docentes (22) que responderam o questionário, dezesseis (16) responderam que encontram dificuldades para a inserção da temática ambiental no currículo. Desses dezesseis docentes, oito são (88,9%) da licenciatura e oito (61,5%) do bacharelado.

No bacharelado as dificuldades apontadas foram: a) segundo o doc10, a falta de entendimento do que venha a ser meio ambiente e a visão reducionista relacionado à dimensão da natureza; b) segundo o doc12, a falta de informação sobre a temática ambiental; c) segundo o doc20, as características das disciplinas do bacharelado em educação física; essa dificuldade é reforçada pelo doc13, ao fazer referência à adequação da temática ambiental aos conteúdos do programa, assim como pelo doc18, ao fazer referência ao tradicionalismo das disciplinas, acrescentando ainda que há uma disciplina específica chamada “Atividade Física no Meio Natural” no currículo; d) segundo o doc19, a falta de preparação dos profissionais; e) segundo o doc16, a logística para desenvolver as aulas com essa temática; f) segundo o doc22, a percepção dos docentes quanto à importância da temática, assim como outras que também não são contempladas pelo currículo. De maneira mais geral, alguns docentes compreendem a temática ambiental como uma questão pontual (temas transversais) enquanto outros entendem como uma temática essencial (deveria ser mais presente no currículo).

Na licenciatura as dificuldades apontadas foram: a) segundo o doc2, a percepção equivocada sobre a temática ambiental, inclusive a dele, por não considerar “o todo”; b) segundo o doc3, a dificuldade seria por se tratar de um tema transversal; c) segundo o doc4, o espaço (ou falta de espaço) para a inserção da temática; d) segundo o doc7, por ser uma discussão muito distante do âmbito curricular; e) segundo o doc6, na definição das especificidades de uma educação ambiental para a educação física; f) segundo o doc8, já existe um debate para a inclusão da temática no currículo, mas não identificou as dificuldades para que o debate se fizesse presente em ações; g) segundo o doc9, a carência da temática ambiental na formação dos professores que atuam hoje na educação superior, a falta de interesse dos alunos pela temática no curso de educação física, a falta de bases epistemológicas no campo ambiental, criando um cenário em que há uma enorme quantidade de abordagens, conteúdos e métodos, acrescentando que essa diversidade de abordagens tem pontos positivos, mas que a falta de uma base epistemológica forte no campo ambiental dificulta a compreensão do fenômeno.

Dos vinte e dois docentes (22) que responderam o questionário, cinco (5) responderam que não encontram dificuldades para a inserção da temática ambiental no currículo. Desses cinco docentes um (11,1%) é da licenciatura e quatro (38,5%) do bacharelado.

No bacharelado os docentes argumentaram que: a) segundo o doc21, basta o professor se propor a trabalhar a temática, sendo a única dificuldade a proposição de “ir ao meio

ambiente”; b) segundo o doc17, o currículo pode ser revisto, acrescentando-se a temática ambiental; c) Os outros dois docentes Doc14 e Doc15 reforçaram o argumento do Doc17.

Na licenciatura o doc5 argumentou que só é preciso que haja uma reorganização no planejamento.

Para facilitar a análise dos fatores que dificultam a inserção da temática nas disciplinas dos cursos de formação em Educação Física, segundo os docentes, selecionamos algumas respostas que fazem ligação com as demais. As dificuldades apontadas foram: a) dificuldades na logística (teoria e prática) para inserção da temática ambiental nos currículos de Educação Física; b) percepções equivocadas sobre os conceitos do campo ambiental; c) dificuldade para definir uma educação ambiental para a Educação Física; d) o fator transdisciplinar da temática; e) a carência da temática ambiental na formação de professores que atuam hoje no ensino superior.

Compreendendo as dificuldades na logística para inserção da temática ambiental nos currículos de Educação Física, na parte da teoria é um problema que dialoga com outras dificuldades apontadas pelos docentes (percepções equivocadas sobre os conceitos do campo ambiental; dificuldade para definir uma educação ambiental para a Educação Física). Sobre isso, Sauv   e Orellana (2001) nos dizem que o meio ambiente não possui um consenso em torno de uma defini  o clara e única, sendo o ambiente “uma realidade tão complexa que escapa a qualquer defini  o precisa, global e consensual” (p. 276). Se, por um lado, essa complexidade se desdobra como um problema, por outro pode ser considerado um caminho: por que não levar essa discussão para a sala de aula, permitindo aos próprios alunos construir suas percep  es e defini  es sobre os conceitos do campo ambiental, tanto a partir dos conhecimentos já constr  idos no campo ambiental, como a partir de novas constru  es que podem ser feitas no encontro desses conhecimentos com as particularidades da Educa  o Física?

Sobre as dificuldades de logística em rela  o    prática, se considerarmos a compreensão do ambiente como tudo aquilo com o qual nos relacionamos, limitar a prática pedagógica em rela  o às questões ambientais a práticas em ambientes distantes e remotos seria reduzir a compreensão de ambiente, bem como a própria prática pedagógica, fortalecendo a visão deque para abordar a temática ambiental seria necessário estar na “natureza”, sendo essa compreendida apenas como áreas “verdes”. Essa compreensão limitada de ambiente pode dificultar o entendimento do “todo” mencionado por um dos docentes (a epistemologia da complexidade [Morin, 1996] surge como um pensamento para auxiliar essa compreensão,

enfatizando a riqueza do diálogo do todo e das partes), assim como dificultar a definição de uma abordagem ambiental para Educação Física, que poderia focar nas relações entre o corpo e o meio e nas contradições de nossas ações cotidianas para a construção de uma relação mais harmoniosa com o meio, mais do que em questões pertinentes à conservação de uma natureza distante, bela e frágil, como afirma Rodrigues (2010, p.504):

O contato esporádico do ser humano com a natureza não é o suficiente para justificar uma mudança de comportamento perante as questões ambientais, uma vez que este indivíduo está cotidianamente envolvido por um contexto imerso nos valores de uma sociedade que segue a lógica do capital, ou seja, da produção e do consumo. Isso significa que, apesar da reconhecida importância da criação desses laços afetivos entre o ser humano e a natureza, uma abordagem que objetiva, pela sensibilização, a admiração por uma natureza bela, a preservação de uma natureza frágil ou ainda o respeito por uma natureza distante, não só é demasiada simplista como pode na verdade reforçar a visão fragmentária entre ser humano e natureza, notoriamente uma das principais causas da crise ambiental contemporânea.

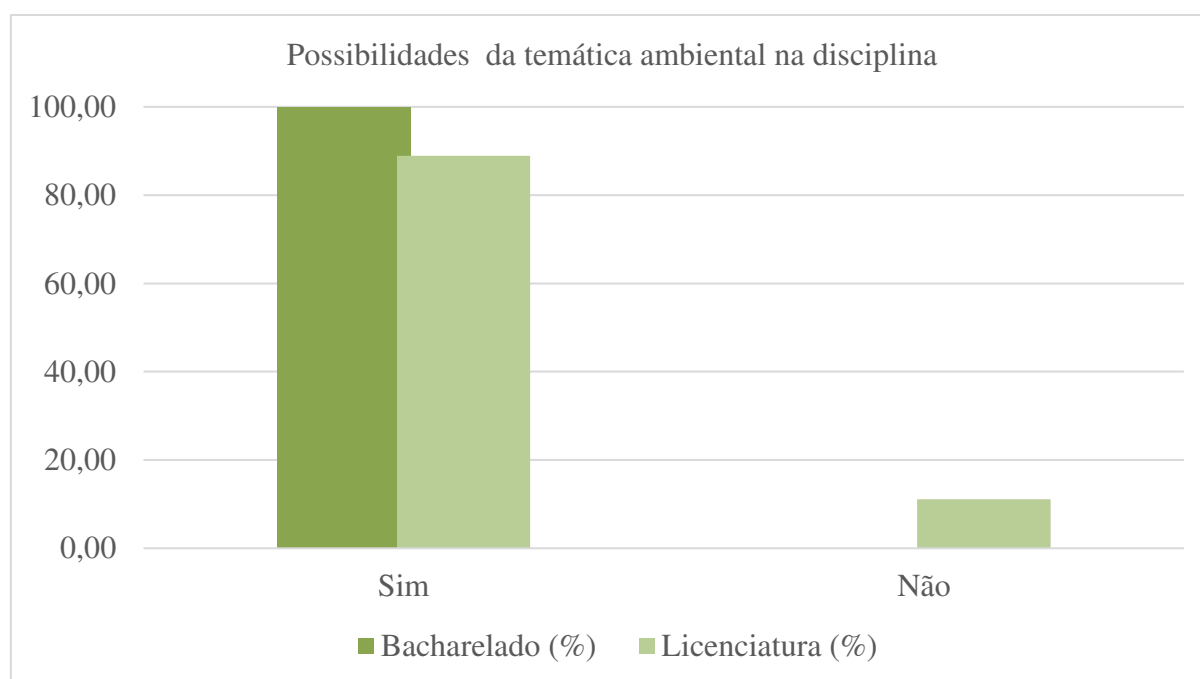
Outra dificuldade mencionada foi a carência da temática ambiental na formação de professores que atuam hoje no ensino superior. Esse fator sinaliza para a urgência de uma reformulação curricular, como também para a necessidade da criação de cursos de formação continuada e especialização na área ambiental de modo que favoreça a mudança desse cenário, transformando, aliás, uma realidade comum e constante. Porém, a formação não se reduz ao treinamento e à capacitação, envolve a transformação das práticas educativas, implicando análises e reflexões dos professores sobre suas próprias ações pedagógicas a fim de (re) construir conhecimentos, atitudes e estratégias de ensino (Nóvoa, 1995). Dessa forma, a reformulação seria na estrutura curricular e na reflexão sobre a própria prática docente, de modo a permitir a implementação da temática ambiental de maneira integrada.

O fator inter/transdisciplinar da temática ambiental foi compreendido pelos docentes como sendo outro elemento limitante da inserção da temática ambiental em suas aulas. Esse entendimento também tem sido motivo de diversas discussões no meio acadêmico, envolvendo os campos ambiental e curricular. Entende-se por interdisciplinaridade a interação entre duas ou mais disciplinas que dialogam, provocando intercâmbio e, conseqüentemente, um enriquecimento recíproco. Desse modo, busca-se na transdisciplinaridade uma modalidade de relação entre as disciplinas (RODRIGUES, 2008). Santomé (1998) acrescenta que a interdisciplinaridade não é apenas uma proposta teórica, mas uma prática nunca completamente alcançada e, por isso, deve ser constantemente buscada. Esta prática, nasce no encontro dos campos do saber e se produz a partir da abertura das fronteiras disciplinares.

O que podemos identificar nas respostas foi a falta da abertura dessas fronteiras, ou seja, a falta de diálogo mesmo entre docentes de uma mesma instituição ou departamento, fato constatado na falta de conhecimento de alguns docentes sobre a existência de uma disciplina com a temática no próprio currículo do programa de Educação Física da UFS, como podemos observar nas respostas dos docentes: Doc13B; Doc17B; Doc31L; Doc16B; Doc18B (ver tabela no apêndice I). A falta de diálogo revela que a estrutura curricular tem contribuído para o isolamento entre os docentes, fechando-os em suas disciplinas e em “ilhas” acadêmicas, contradizendo, aliás, a própria ideia de “universidade”. Logo, a inter/transdisciplinaridade almejada pela temática ambiental torna-se algo distante, uma vez que o diálogo é uma das condições para sua materialização.

Questão 5 – Existem possibilidades para abordar a temática ambiental em sua disciplina de modo que contribua para sua transdisciplinaridade/interdisciplinaridade? Descreva:

Gráfico 9: dados referentes ao reconhecimento das possibilidades de abordagem da temática ambiental pelos docentes do bacharelado e da licenciatura do DEF-UFS.



Fonte: gráfico elaborado pela autora com base na pesquisa de campo realizada em 2016.

Dos vinte e dois docentes (22) que responderam o questionário, vinte e um (21) docentes responderam que existem possibilidades para abordar a temática ambiental em sua disciplina. Desses vinte e um docentes, treze (100%) são do bacharelado e oito (88,89%) da licenciatura.

No bacharelado, todos os docentes responderam que sim, sendo as possibilidades descritas: a) segundo o Doc10, demonstrando a relação do homem com o ambiente que o cerca, as interações e as implicações disto; b) o Doc12 afirma que existe possibilidade, já que sua disciplina é realizada no meio aquático; c) segundo o Doc15, já trabalha com essa temática de forma inter e transdisciplinar, sendo que o conteúdo de sua disciplina aborda a exploração do meio ambiente pelo homem em suas atividades, incluindo o esporte e a atividade física; d) segundo o Doc16, quando tem possibilidade procura enfocar temas com o uso do geoposicionamento no trabalho do personal e também na atividade física na natureza (esportes de aventura); e) segundo o Doc18, além das abordagens já apresentadas em sua disciplina Fisiologia do Exercício II, acrescenta que quando se aproxima os megaeventos esportivos, tais como jogos olímpicos, explora outras questões; f) segundo o Doc19, a possibilidade seria através do reaproveitamento de materiais reciclados para confeccionar materiais de GR, assim como ensinar aos futuros profissionais a promoverem atividades físicas utilizando os recursos naturais existentes no ambiente, tais como ruas, árvores, bancos, obstáculos naturais, etc.; g) o Doc21 informa que está organizando um evento interdisciplinar no parque da sementeira; h) o Doc22 afirma que trabalha em parceria com outros docentes e departamentos, mas não descreveu as ações dessa parceria; i) segundo o Doc20, talvez com oficinas, debatendo essa temática; j) segundo o Doc17, existe possibilidade, desde que os alunos tenham interesse em desenvolver a temática; l) o Doc14 respondeu que acredita que sim, mas não se sente competente para fazê-lo. Os demais docentes responderam que sim, mas não descreveram de qual maneira.

Na licenciatura, dos nove (9) docentes, oito (88,89%) responderam existir possibilidades, sendo essas: a) segundo o Doc1, a maior possibilidade seria percorrer um caminho teórico-metodológico na disciplina que não dicotomize a relação homem e natureza, mas não descreveu o caminho para tornar essa ação possível; b) segundo o Doc2, pela inserção do cinema, no entanto, pensa que deve reorganizar suas percepções para incluir a temática em suas disciplinas; c) segundo o Doc3, ao falar dos vetores semânticos que pautam as práticas corporais, elenca os esportes na natureza; d) segundo o Doc4, tendo acesso ao conteúdo ambiental, poderá ser abordado pelos esportes na natureza, ou mesmo as artes, como a dança,

porém acrescentou que existem muitos obstáculos para isso; e) segundo o Doc6, na pedagogia do esporte e na sociologia do esporte, por causa da tendência da valorização dos esportes radicais, urbanos e da natureza; f) segundo o Doc9, já aborda a temática em suas disciplinas, mas reconhece como limitação à transversalidade do tema e a falta de diálogo com os colegas de curso de modo que pudesse ser desenvolvido a temática transversalmente em toda a estrutura curricular; g) segundo o Doc7, pode ser abordado no âmbito do esporte/natureza e suas relações com o meio ambiente e nas produções em mídia – educação em que o problema ambiental for focado; h) segundo Doc8, a condição humana é dependente dessa relação e precisa ser enfatizada dentro e fora do campus, mas não aprofundou as ações possíveis.

Na licenciatura, dos nove (9) que responderam o questionário, um (11,11%) docente respondeu não existir possibilidade para abordar a temática ambiental. Segundo o Doc5, faltam consenso e iniciativa dos professores do departamento para reformular o currículo, acrescentando ainda que as disciplinas desenvolvidas por ele não são diretamente responsáveis pela temática ambiental.

Diante das possibilidades apresentadas pelos docentes, podemos perceber diversos conteúdos e abordagens possíveis para a inserção da temática ambiental nas disciplinas. Entretanto, o que mais se repete é a perspectiva de uma abordagem por meio do esporte, sendo apresentadas várias adjetivações: esporte na natureza, esporte de aventura, esporte radicais, esporte urbanos. A “aventura” como experiência no esporte ou na atividade física tem sido uma diferenciação quando relacionado ao esporte convencional. Em tese, estão ligadas a sensações de risco, vertigem, controladas pela emoção e, em muitos casos, em congruência com a natureza. Nesse debate, encontramos na literatura algumas outras propostas como: AFAN - Atividade Física de Aventura na Natureza (BETRAN, 2003), Prática corporais de aventura (INÁCIO e col., 2005), Esporte radicais (UVINHA, 2001), Esportes na natureza (DIAS, 2007), entre outras (PIMENTEL, 2013).

Frente à diversidade de propostas, Rodrigues (2015) explica que as terminologias categorizadas no Brasil são geralmente definidas de acordo com a motivação que a experiência proporciona: aventura, lazer, esporte, existindo uma quantidade tão grande de terminologias que se torna difícil encontrar um número significativo de artigos que usam a mesma terminologia, muito menos similaridades em seu arcabouço teórico. Essa falta de consenso na terminologia pode ser percebida nas respostas de alguns docentes.

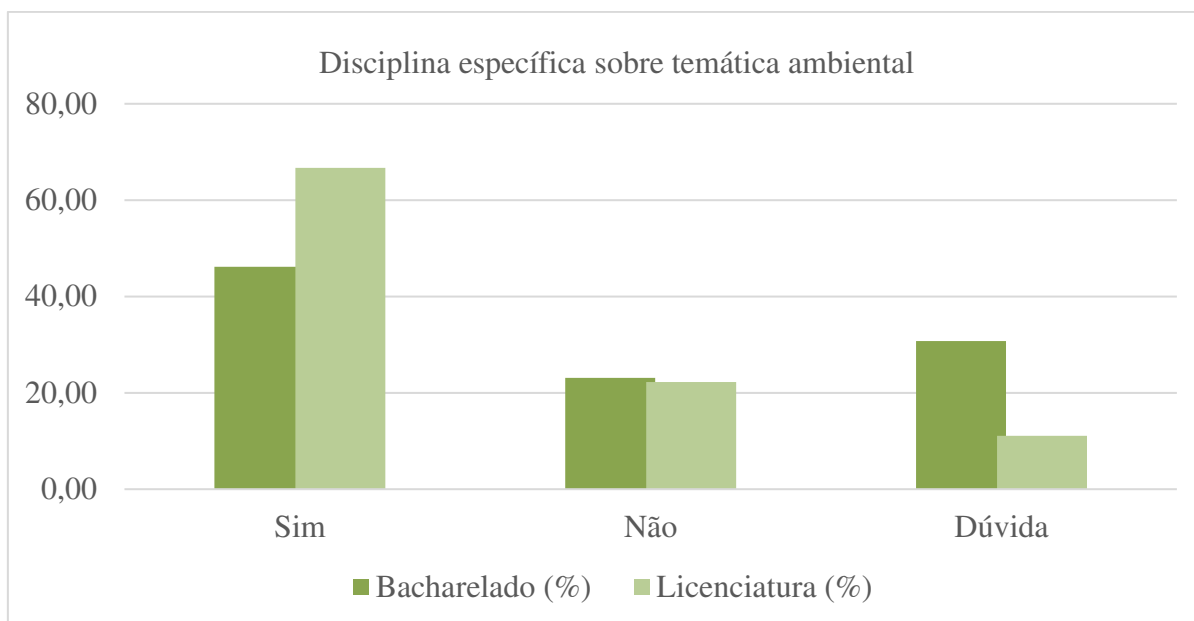
De acordo com Pimentel (2013) e Rodrigues (2015), o não estabelecimento de um acordo terminológico dificulta determinar o objeto a ser estudado, dificultando encontrar uma identidade precisa do objeto, pois a terminologia nos ajuda a categorizar as experiências na natureza e a entender as relações ser humano-meio ambiente. Além disso, diante de tantas outras práticas realizadas na natureza, como: caminhar, correr, jogar, apenas contemplar a natureza, práticas que não são necessariamente esportivas, tornou-se necessário pensar em conceito mais abrangente.

A respeito desse conceito e da possibilidade de a Educação Física abordar a perspectiva ambiental, sob a luz da interação entre o ser humano (corpo) e a natureza (meio ambiente), através das práticas corporais, Rodrigues (2015) utiliza a nomenclatura Ecomotricidade, sendo essa definida como práticas corporais com **intencionalidade** à interação com o meio ambiente, independentemente do tipo de interação (esportiva, aventura, contemplativa, artística, recreativa, educativa etc.). Nesse sentido, podemos perceber que a intencionalidade é o que dará significado a uma determinada experiência em um determinado espaço. Até porque a intenção de realizar uma determinada experiência, seja esportiva, recreativa, educativa, pode mudar, inclusive para a mesma pessoa. Nesse sentido, o conceito de ecomotricidade poderia ser uma proposta inicial de diálogo a ser aprofundada e debatida entre os docentes, uma vez que os pesquisadores dessa área, ainda se debruçam acerca do fenômeno.

As possibilidades mencionadas pelos docentes também representam contribuições importantes. Como podemos perceber os docentes do bacharelado sempre vão mais para o lado do exercício físico, do treinamento e do esporte, enquanto na licenciatura criam-se alternativas bem menos evidentes como: cinema; mídia; artes; dança. Então, a inserção do conteúdo ambiental, da maneira como é feita, parece não desafiar a lógica pré-determinada do bacharel e da licenciatura, ou seja, o conteúdo é inserido seguindo a mesma lógica estrutural de cada curso, não oferecendo novas possibilidades de reflexão sobre como os cursos são estruturados, divididos, como privilegiam certos conteúdos e áreas de atuação, etc.

Questão 5 – Considera necessário haver uma disciplina específica para abordar a temática ambiental? Justifique:

Gráfico 10: dados referentes ao reconhecimento da necessidade de haver uma disciplina específica sobre a temática ambiental pelos docentes do bacharelado e da licenciatura do DEF-UFS.



Fonte: gráfico elaborado pela autora com base na pesquisa de campo realizada em 2016

Dos vinte e dois docentes (22) que responderam o questionário, doze docentes (12) consideram necessário haver uma disciplina específica para abordar a temática ambiental. Desses doze docentes, seis (46,15%) são do bacharelado e seis (66,67%) da licenciatura.

No bacharelado as justificativas foram: a) o Doc11 afirma que as disciplinas “Tópicos Especiais em Educação Física”, “Saúde e Esporte I, II e III”, podem abordar a temática ambiental, além da disciplina “Atividades Físicas no Meio Natural”; b) segundo o Doc16, a formação/atuação profissional ampla passa pelo conhecimento de vivermos com uma relação de maior cuidado e preservação ambiental; c) segundo o Doc17, a disciplina com a temática ambiental pode contribuir para a formação dos alunos de educação física e demonstrar possibilidades, desde instalações sustentáveis até práticas profissionais sustentáveis; d) o Doc19 salienta que o grande problema/dificuldade é a Educação Física vislumbrar como pode interagir e contribuir com a temática ambiental; e) o Doc21 justifica que se for para trabalhar de forma específica considera necessário existir uma disciplina específica; f) o Doc22 considera necessário haver uma disciplina específica, mas salienta para o risco de acharem que a questão ambiental apenas possa ser tratada nessa disciplina, acrescentando ainda que o curso já tem essa disciplina.

Na licenciatura as justificativas foram: a) segundo o Doc4, devido à limitação teórica – metodológica dos temas transversais; b) segundo Doc5, as disciplinas estruturantes seriam as responsáveis para abordar essa temática; c) o Doc6 justifica a necessidade de uma disciplina

específica devido à pertinência e atualidade do tema; d) segundo o Doc7, considerando a falta de um entendimento e de consciência dos professores quanto a importância da temática, uma disciplina específica poderia guiar este caminho para a conscientização; e) o Doc8 justifica a existência de uma disciplina pelo fato dos estudantes não terem uma formação que lhes permita entender a relação ser humano-natureza; f) segundo o Doc9, o volume de temáticas, abordagens, métodos e conteúdos associados à temática ambiental justifica a inserção de uma disciplina específica, mas salienta que a presença de uma disciplina não substitui ou supera a necessidade de desenvolvimento da temática ambiental de forma transversal nos currículos.

Dos vinte e dois (22) docentes, seis (6) docentes responderam que não considera necessário existir uma disciplina específica para abordar a temática. Desses seis (6), quatro (23,08%) são do bacharelado e dois (22,22%) da licenciatura.

No bacharelado os docentes justificam que: a) segundo o Doc10, todas as disciplinas têm uma relação com o meio ambiente; b) segundo o Doc12, a temática deve ser abordada de forma transversal, sendo essa ideia reforçada pelo Doc15; c) o Doc14 pensa que o tema deve ser integrado na ementa de outras disciplinas, excluindo a disciplina que ele ministra.

Na licenciatura os docentes justificam que: a) o Doc1 afirma que devemos tratar esta temática longe de dualismo e reducionismos; b) o Doc3 acredita que deve ser um tema transversal.

Dos vinte e dois docentes (22), quatro (4) docentes tiveram dúvidas quanto à necessidade de existir uma disciplina específica para abordar a temática ambiental. Desses quatro docentes, três (30,77%) são do bacharelado e um (11,11%) da licenciatura.

No bacharelado: a) o Doc13 não soube dizer, mas entende que deve haver uma adequação da temática nos conteúdos de diversas disciplinas; b) o Doc18 respondeu que não tem certeza, mas acrescentou que talvez a temática possa estar em uma unidade didática, dentro de alguma disciplina, talvez ainda como uma disciplina optativa; c) o Doc20 respondeu que não tem uma opinião formada.

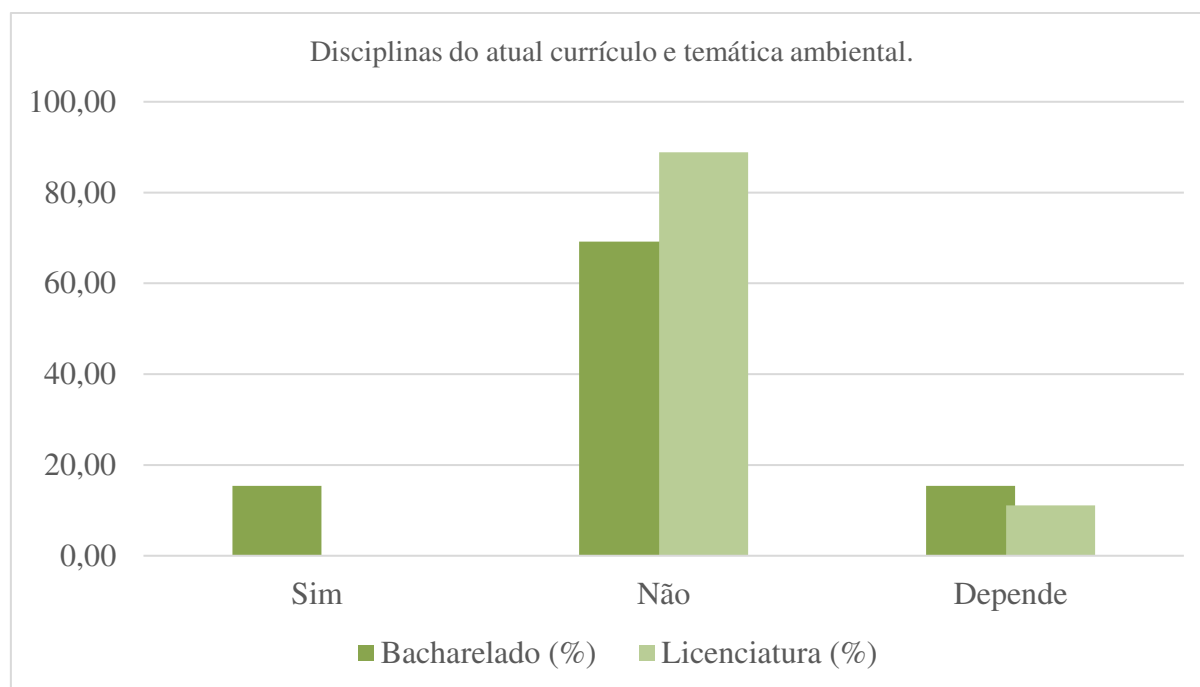
Na licenciatura: a) o Doc6 diz não ter clareza quanto a necessidade de haver uma disciplina específica, mas acrescentou que talvez essa opção termine por nos limitar de novo.

Essa questão tem sido uma discussão recorrente no meio acadêmico, ao ponto de existir duas visões diferentes bem estruturadas, tanto em termo de argumentos como de volume de pessoas que a apoiam: uma visão defende a criação de uma disciplina específica; outra, a manutenção da transversalidade da temática.

Diante das respostas dos docentes nessa pesquisa, a maioria entende que deveria existir uma disciplina específica para abordar a temática, especialmente devido à quantidade de conteúdo do campo, à falta de entendimento sobre a temática e à pertinência da temática. Os docentes que não concordam argumentam que uma disciplina resultará em um dualismo e reducionismo sobre a temática. O fato mais interessante para a análise nessa questão é como os pontos destacados pelos docentes, tanto defendendo um lado como outro da questão, se aproximam das discussões gerais que vêm acontecendo no próprio campo ambiental. Essa é mais uma evidência de como o campo da Educação Física acaba incorporando as questões do campo ambiental, mesmo não tendo conhecimento direto disso; essa é uma clara amostra do alcance do fenômeno discutido nos capítulos anteriores referentes à ambientalização curricular.

Questão 6 – Considera que as disciplinas do atual currículo dos cursos de Educação Física (licenciatura e bacharelado), contemplam as demandas sociais vigentes, no que tange à problemática ambiental? Justifique:

Gráfico11: dados referentes ao reconhecimento sobre a contemplação da temática ambiental no currículo atual pelos docentes do bacharelado e da licenciatura do DEF-UFS.



Fonte: gráfico elaborado pela autora com base na pesquisa de campo realizada em 2016

Dos vinte e dois docentes (22) que responderam o questionário, dois (2) docentes consideram que as disciplinas do atual currículo contemplam as demandas sociais vigentes no que tange à temática ambiental. Ambos são do curso do bacharelado, sendo as justificativas para essas respostas: a) segundo o Doc21, há uma disciplina no currículo que contempla a temática; b) o Doc22 considera que a temática não estará nas ementas de todas as disciplinas, sobretudo as de cunho eminentemente técnico, deixando entender que a temática já é contemplada nas disciplinas nas quais deve ser contemplada.

Dos vinte e dois docentes (22), dezessete (17) responderam que não consideram que as disciplinas do atual currículo contemplam as demandas sociais vigentes no que tange à temática ambiental. Desses dezessete, nove (69,23%) são do bacharelado e oito (88,89%) da licenciatura.

No bacharelado as justificativas foram: a) apesar do Doc10 não considerar que atualmente a temática seja contemplada, acredita que a grade atual possibilita a inserção da temática de forma que contemple a demanda; b) segundo o Doc11, deveria haver mais ênfase sobre o meio ambiente nos conteúdos das disciplinas direcionado à temática da educação ambiental na atividade física e no esporte; c) segundo o Doc13, ainda não há uma adequação apropriada dessa temática no currículo atual; d) segundo o Doc14, falta competência nesta temática; e) segundo o Doc16, as disciplinas do currículo não contemplam a temática ambiental, acrescentando ainda que o curso tem uma disciplina que parece abordar a temática; f) o Doc17 não tem conhecimento se existe uma disciplina com essa temática; g) segundo o Doc18, a temática não é contemplada devido à carga horária que é pequena; h) segundo o Doc19, é necessário haver uma ampla discussão sobre a operacionalização da Educação Física como agente que possa colaborar com a temática ambiental; i) segundo o Doc20, deveria haver uma política dirigida para essa temática.

Na licenciatura as justificativas foram: a) segundo o Doc1, a causa seria o paradigma de teorias do conhecimento que predomina nos currículos de formação, dando a entender que esse paradigma não inclui a temática ambiental; b) o Doc2 justifica a ausência devido à perspectiva curricular/ disciplinar da área, c) segundo o Doc4, o currículo segue uma tradição de temas, refletidos nas disciplinas, vinculados à cultura corporal, dando a entender que essa tradição não inclui a temática ambiental; d) segundo o Doc5, o currículo precisa urgentemente ser reformulado; e) segundo o Doc6, as disciplinas ainda são tímidas com relação à temática ambiental; f) segundo o Doc7, apesar de não considerar que o currículo atual contemple a temática, afirma que o currículo está sofrendo alterações e mudanças, o que torna possível a

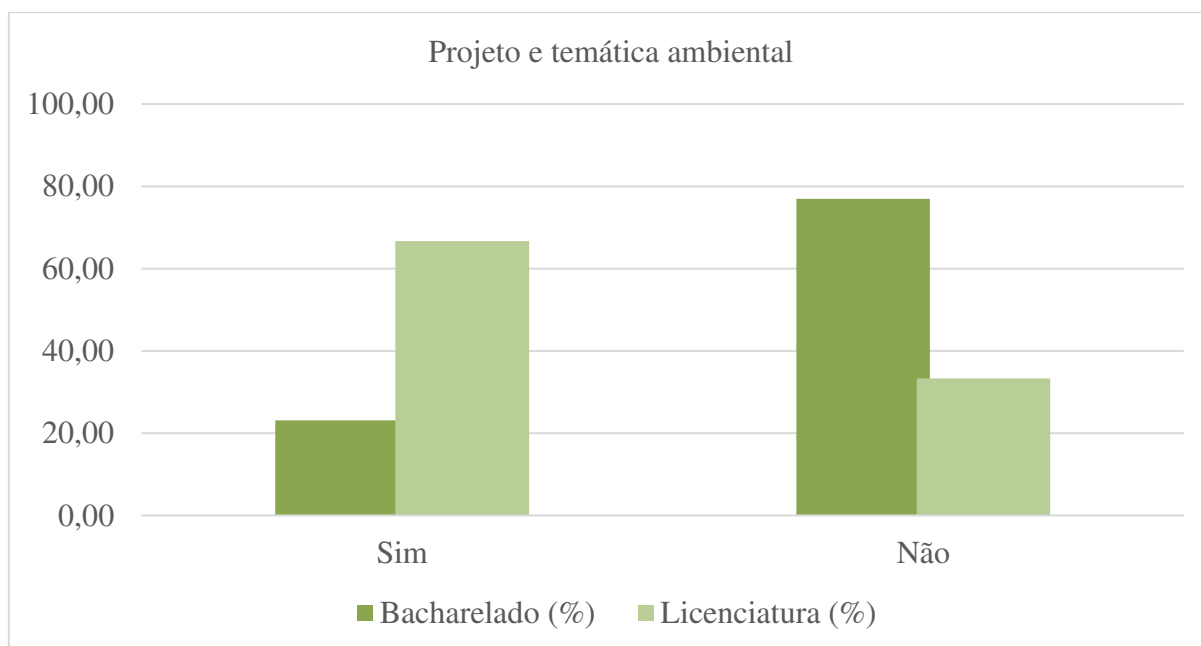
inserção da disciplina nos cursos; g) o Doc8 justifica a ausência da temática devido à burocracia acadêmica que limita a velocidade das demandas específicas em relação à sua função social; h) segundo o Doc9, a ausência da temática é justificada pela falta de diálogo entre os colegas sobre o que desenvolver em suas disciplinas, desse modo, não sabe ao certo o que vem sendo desenvolvido sobre a temática ambiental em outras disciplinas; acrescenta ainda que se tivesse que julgar uma hipótese seria que as disciplinas tanto do bacharelado com da licenciatura estão longe de uma estrutura que contemple a temática ambiental de forma transversal.

Dos vinte e dois (22) , três (3) docentes falaram que as disciplinas do atual currículo dos cursos de Educação Física poderão contemplar a temática ambiental, sendo que isso dependeria do interesse do professor. Desses três docentes, dois (15,38%) são do bacharelado e um (11,11%) da licenciatura.

Entendendo o currículo enquanto um conjunto de conhecimentos socialmente validados, que foram selecionados e organizados no contexto escolar mediante conflitos e lutas entre tradições e diferentes concepções sociais, a educação ambiental surge como uma necessidade das sociedades contemporâneas e dessa maneira, necessita ser contemplada nos currículos, em vista da formação de sujeitos capazes de sentir e atuar em um mundo complexo e em constante transformação. Diante das respostas dos docentes ao questionamento sobre a adequação do atual currículo às demandas da temática ambiental, percebemos que a maioria dos docentes entende que o currículo da Educação Física, tanto no bacharelado como na licenciatura, deveria inserir a temática, porém admitem que os atuais currículos (bacharelado e licenciatura) não contemplam a temática. Frente a essa realidade constatada pelos docentes, destacam-se as iniciativas que, justificadamente, buscam oferecer caminhos possíveis para a transformação em relação à ambientalização curricular, por exemplo, a Rede ACES, cujos trabalhos foram descritos na revisão de literatura dessa dissertação. Mesmo considerando possíveis críticas aos métodos e resultados apresentados pela Rede ACES, ou a outros programas similares, tais programas/propostas apresentam caminhos possíveis, mesmo que iniciais, para a superação de uma carência presente – a inserção da temática ambiental nas Instituições de Educação Superior e a formulação de metodologias de análise para avaliar o grau de ambientalização dos cursos em ensino superior.

Questão 7 - O senhor (a) é responsável por algum projeto de extensão ou pesquisa? Nesses projetos o senhor (a) aborda a temática ambiental? Descreva:

Gráfico 12: dados referentes à indicação de projetos que desenvolvem temática ambiental pelos docentes do bacharelado e da licenciatura do DEF-UFS.



Fonte: gráfico elaborado pela autora com base na pesquisa de campo realizada em 2016

Dos vinte e dois (22) docentes que responderam o questionário, nove (9) docentes falaram que são responsáveis por algum projeto que aborda a temática ambiental. Desses nove (9) docentes entrevistados, três (23,08%) são do bacharelado e seis (66,67%) da licenciatura.

No bacharelado os docentes descreveram os seguintes pontos: a) segundo o Doc10, toda intervenção tem uma relação ampla com a questão ambiental; entretanto, o docente não descreveu o projeto que coordena ou de que maneira, especificamente, a temática ambiental é abordada nesse projeto; b) o Doc15 mencionou que desenvolve um projeto paradesportivo, sendo a temática abordada a partir de observações de dificuldades na análise do cotidiano do aluno, seja no âmbito social, seja em outros; porém, não especificou de que maneira a temática ambiental é abordada no projeto; c) o Doc22 mencionou que coordena uma pesquisa com idosos e que a questão ambiental é um dos pontos focados, mais especificamente, na relação com a saúde do sujeito e da comunidade em que ele está inserido.

Na licenciatura os docentes descreveram os seguintes pontos: a) o Doc1 desenvolve um projeto no PIBID no qual as ações pedagógicas são baseadas em um campo teórico que fundamentam uma leitura integradora com o ambiente; b) o Doc3 desenvolve o projeto “Corpo e Performance”, no qual foi feito uma performance que tratou da temática da educação

ambiental; c) o Doc4 é responsável por um projeto de pesquisa relacionado à saúde indígena, sendo que, nesse caso, a temática ambiental surge necessariamente, segundo o docente; d) segundo o Doc7 o projeto por qual é responsável já abordou a temática ambiental, porém chama atenção que o interesse surgiu a partir dos alunos; e) segundo o Doc8, em seu projeto indiretamente discute-se os limites ambientais na dinâmica social; f) o Doc9 é responsável por um projeto de pesquisa sobre a ecomotricidade no estado de Sergipe, sendo as questões ambientais o principal foco do projeto (ver quadro do Apêndice I).

Dos vinte e dois docentes (22), treze (13) docentes falaram que não desenvolvem a temática ambiental em seus projetos. Desses treze, dez (76,92%) são do bacharelado e três (33,33%) da licenciatura.

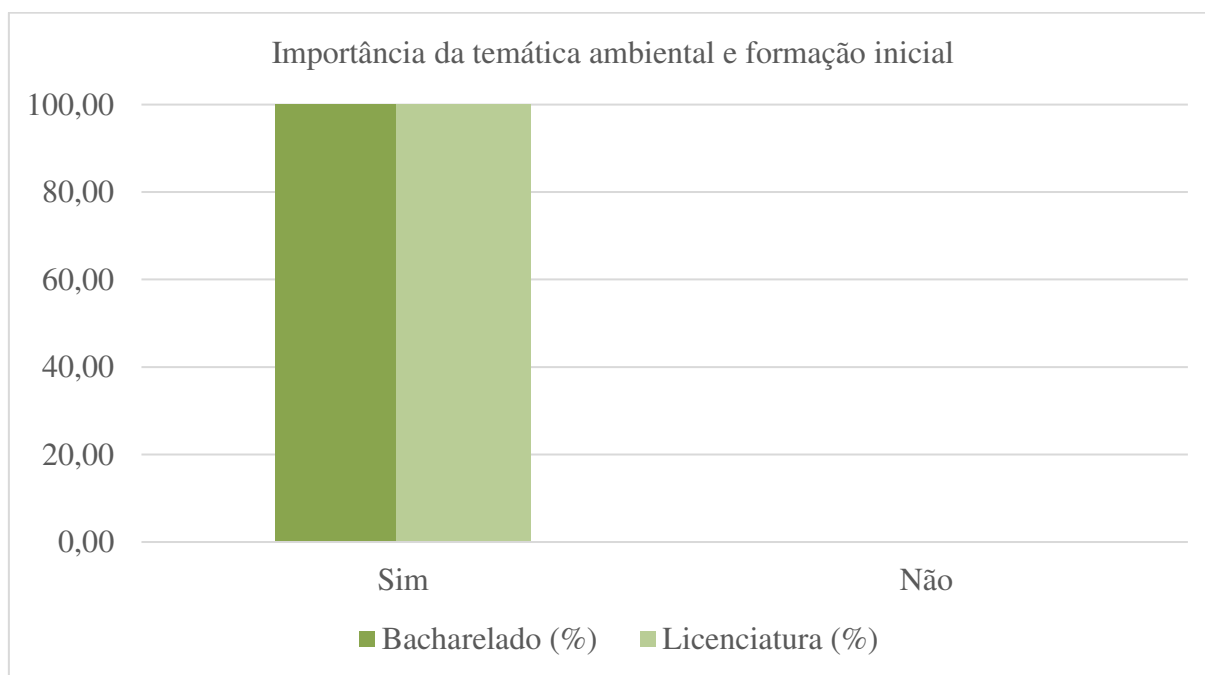
Todos os docentes do bacharelado afirmaram objetivamente que os projetos que desenvolvem não abordam a questão ambiental. Na licenciatura, o Doc2 afirmou que não desenvolve a temática em seus atuais projetos, porém disse que está iniciando um projeto do PIBIC envolvendo o uso do cinema, no qual buscará tratar a temática ambiental; os demais docentes da licenciatura responderam apenas que o projeto o qual desenvolvem não possui relação com a temática ambiental.

Diante das respostas, identificamos que os docentes da licenciatura são os que mais abordam a temática ambiental em seus projetos. Entretanto, a maior parte dos docentes apresentou ações pontuais de um determinado dia específico, sendo que apenas um docente (Doc9) desenvolve um projeto com foco mais específico nas questões ambientais. No bacharelado, os docentes que dizem desenvolver projetos que abordam, de alguma maneira, a temática ambiental não aprofundaram suas descrições sobre como a temática seria desenvolvida no projeto.

No entanto, podemos perceber comparando as respostas dessa questão com as respostas da questão sobre a abordagem da temática ambiental nas disciplinas que alguns docentes que disseram não abordar a temática em suas disciplinas entendem que a abordam em seus projetos. Tais argumentos possibilitam concluir que uma nova maneira de conceber a temática ambiental está em vias de se fortalecer, considerando ainda que a ambientalização curricular envolve não só a grade curricular (disciplinas ministradas), mas também os projetos de pesquisas, assim como outras ações que permitem a participação dos alunos no âmbito da instituição, por exemplo, programas e ações de extensão.

Questão 8 - Considera a temática ambiental importante para a formação inicial da Educação Física? Justifique:

Gráfico 13: dados referentes ao reconhecimento da importância da temática ambiental para a formação em Educação Física pelos docentes do bacharelado e da licenciatura do DEF-UFS.



Fonte: gráfico elaborado pela autora com base na pesquisa de campo realizada em 2016

Dos vinte e dois (22) docentes que responderam o questionário, todos os docentes (licenciatura e bacharelado) consideram que a temática ambiental é importante para a formação inicial da Educação Física (ver justificativas no quadro do Apêndice I).

Como se observa, todos os docentes foram unânimes em reconhecer a importância da temática ambiental, porém a maioria dos docentes afirmou não abordar a temática, alguns alegando, inclusive, não encontrar espaço para a discussão. Isso comprova a afirmação de Rosalem e Barolli (2010) de que a transversalidade da educação ambiental ainda não conseguiu se inserir no âmbito do ensino superior. As poucas inserções da temática nos currículos se apresentam, mais comumente, como disciplinas optativas, sendo boa parte delas fruto do esforço de pessoas que possuem uma motivação pessoal para o desenvolvimento da temática (história de vida, formação, etc.). Dessa forma, ao mesmo tempo em que há um entendimento que legitima a inserção da temática ambiental por todas as disciplinas do currículo, esta pode

não ocorrer de maneira adequada em lugar nenhum, ainda mais se considerados os parâmetros estabelecidos para essa inserção por programas/propostas como a da Rede ACES.

A seguir analisaremos as respostas dos discentes com objetivo de buscar a compreensão dos discentes sobre como a temática ambiental é desenvolvida em sua formação inicial nos cursos de Educação Física da UFS.

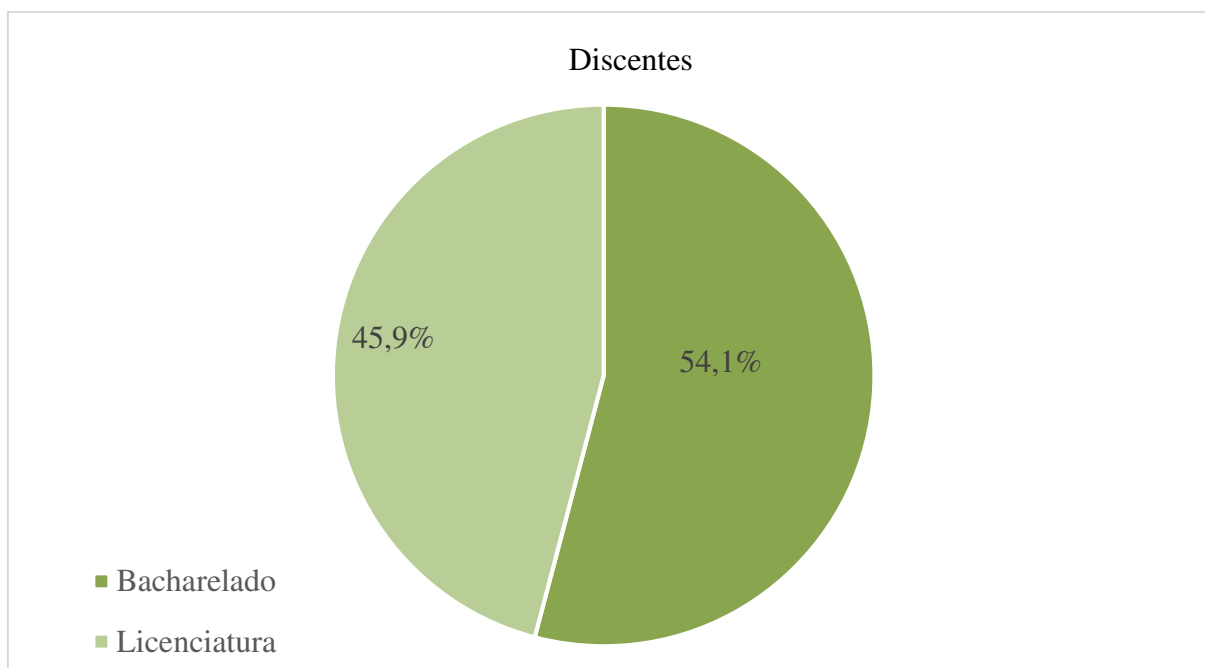
As duas primeiras questões do questionário corresponderam à parte quantitativa da pesquisa, tendo como principal objetivo a caracterização do discente em relação a seu curso de formação (licenciatura ou bacharelado) e ano de ingresso. As perguntas seguintes do questionário correspondem à parte qualitativa da pesquisa, sendo diretamente relacionadas à questão central do presente estudo.

5.2 Análise das questões respondidas pelos discentes do Departamento de Educação Física da UFS

Apontamentos iniciais: dados sobre o curso dos discentes.

Os apontamentos iniciais do questionário tiveram como objetivos caracterizar os cursos dos quais os discentes faziam parte e o ano em que ingressaram no curso. Para identificar os alunos que estavam cursando as últimas disciplinas do curso, foi perguntado o ano de ingresso na Universidade e se o mesmo estava cursando os últimos períodos do curso. A aplicação dos questionários deu-se em sala de aula e nos horários vagos entre as disciplinas.

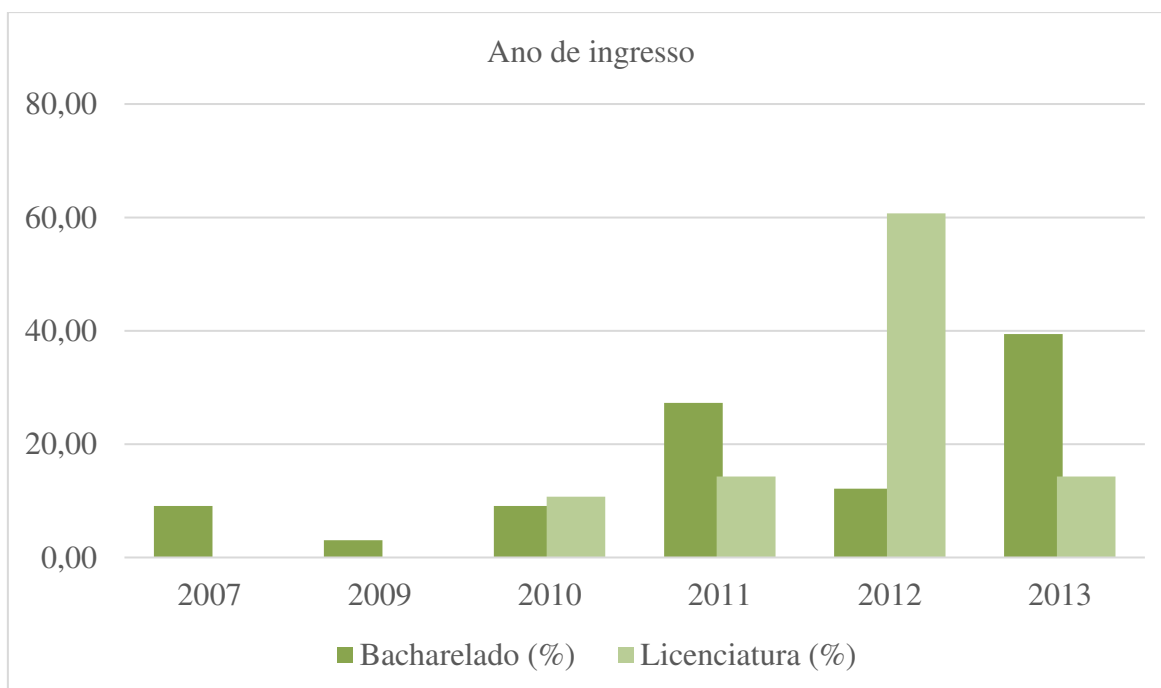
Gráfico: 14: dados referentes à opção de curso dos discentes do DEF-UFS entrevistados na pesquisa.



Fonte: gráfico elaborado pela autora com base na pesquisa de campo realizada em 2016.

Participaram da pesquisa sessenta e um (61) discentes. Desses sessenta e um (61), trinta e três (33) (54,1%) são do curso de bacharelado e vinte e oito (28) (45,9%) do curso de licenciatura.

Gráfico: 15: dados referentes ao ano de ingresso dos discentes do DEF-UFS no curso.



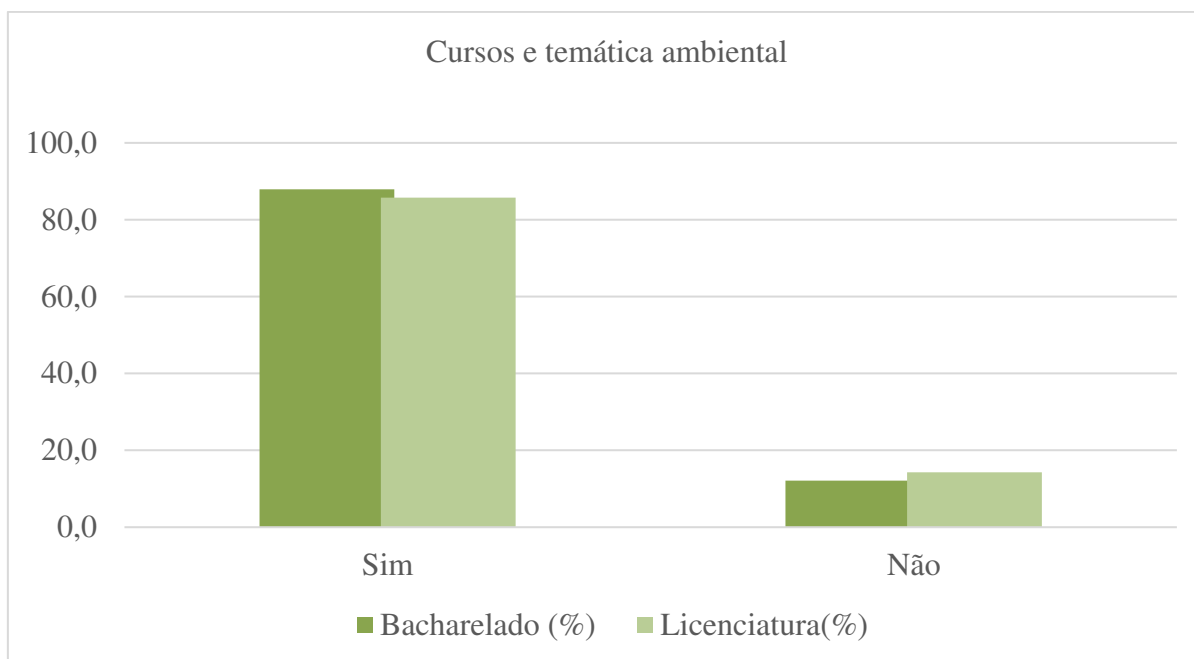
Fonte: gráfico elaborado pela autora com base na pesquisa de campo realizada em 2016.

Em relação ao ano de ingresso dos discentes no curso de Educação Física, foi identificado que os discentes do bacharelado têm ano de ingresso entre 2007 e 2013 e os discentes da licenciatura entre 2010 e 2013, evidenciando como alguns discentes do bacharelado estão mais “atrasados” que os discentes da licenciatura; como se pode observar no Gráfico 13, 9,09% dos discentes do bacharelado ingressaram em 2007, enquanto os mais “atrasados” da licenciatura são da turma de 2010. Diante dessa constatação dos alunos “atrasados”, analisamos que seria difícil identificar apenas os alunos concludentes, pois existem vários alunos que ingressaram em 2013, mas que não estão próximo da conclusão do curso, mesmo sendo a duração dos cursos de quatro anos. Dessa forma, foi estabelecido como critério de amostra o discente estar cursando ou ter cursado 80% dos créditos necessários para a conclusão do curso. Foi a partir desse critério que chegamos à amostra total da pesquisa (em relação apenas aos discentes participantes): sessenta e um (61) discentes.

Sendo a amostra definida, prosseguimos à análise qualitativa. Os resultados dessa análise serão apresentados a seguir, em dinâmica similar à apresentada na seção anterior (relativa às respostas dos docentes): apresentação quantitativa dos dados, seguido de alguns exemplos discursivos que representam, em geral, a totalidade da amostra (composto pelas próprias falas dos entrevistados) e um parágrafo de conclusão, resumindo os principais apontamentos que podem ser feitos a partir dos dados coletados.

Questão 1 – Em sua opinião, o curso de Educação Física deveria abordar a temática ambiental? Justifique sua resposta.

Gráfico: 16: dados referentes à percepção dos discentes do DEF-UFS sobre a necessidade do curso abordar a temática ambiental.



Fonte: gráfico elaborado pela autora com base na pesquisa de campo realizada em 2016.

Dos sessenta e um (61) discentes que responderam o questionário, cinquenta e três (53) responderam que o curso deveria abordar a temática ambiental. Desses cinquenta e três (53) discentes, vinte e nove (29) (87,9%)²³ são do bacharelado e vinte e quatro (24) (85,7%) da licenciatura.

No bacharelado, eis algumas respostas que representam, em geral, a totalidade da amostra:

“Temos muitas atividades ao ar livre e podemos falar da preservação do meio ambiente que é importante para todo ser vivo” (Disc1).

“Sim porque podemos trabalhar de várias formas junto ao meio ambiente, uma delas são os esportes radicais” (Disc18).

“Este tema tem crescido em nosso meio, acredito que deveria ser importante vivenciar mais” (Disc19).

“Sim, para ampliar o campo de conhecimento e atuação” (Disc22).

“Exercício ao ar livre são cientificamente comprovados como melhores se comparados a lugares fechados” (Disc26).

²³ As porcentagens apresentadas serão sempre referentes ao total da amostra na licenciatura e no bacharelado. Por exemplo, nesse caso específico, o número de discentes do bacharelado que responderam que o curso deveria abordar a temática ambiental, sendo um total de vinte e nove (29), representa 87,9% da amostra total de alunos do bacharelado que responderam ao questionário, a saber, trinta e dois (32).

Na licenciatura, eis algumas respostas que representam, em geral, a totalidade da amostra:

“Sim, visto que a temática ambiental é parte das Diretrizes Curriculares Nacionais. Sendo assim, deve abordar nos currículos” (Disc61).

“Sim não só na Educação Física, mas também em todas as áreas da formação acadêmica” (Disc59).

“Sim, para ampliar o conhecimento dos alunos, sobre um meio que necessita tanto de um olhar diferenciado. E nós professores podemos contribuir futuramente” (Disc43).

“Sim, a relação homem ambiente é muito clara nas atividades físicas” (Disc46).

“Sim, o movimento é parte integrante da educação física, logo no ambiente aberto podem ser melhor aproveitados” (Disc54).

Oito discentes falaram que a temática ambiental não deveria ser abordada na Educação Física. Desses oito, quatro são do bacharelado e quatro da licenciatura.

No bacharelado, uma reposta representa, em geral, a totalidade da amostra:

“Não, porque o campo de atuação não é no meio ambiente” (Disc7).

Na licenciatura, uma reposta representa, em geral, a totalidade da amostra:

“Porque não há infraestrutura para desenvolver atividades com a temática” (Disc53).

Diante das respostas, pode-se concluir que a maior parte dos discentes do bacharelado e da licenciatura compreende que a temática ambiental deve ser abordada no curso. Os discentes do bacharelado compreendem que a abordagem dessa temática deverá prepará-los para atuar com os esportes radicais, ampliando o campo de conhecimento e atuação. Compreendendo que as atividades ao ar livre possam ser incorporadas ao currículo, manifestam a ideia de que a preservação é importante para todo ser vivo. Há também referência ao crescimento da visibilidade do tema, de maneira geral, devendo, assim, haver mais vivências sobre o tema no curso. Fazendo um comparativo entre as respostas dadas pelos discentes e as respostas dadas pelos docentes em questão similar, observamos semelhanças no que se refere à abordagem da temática, sendo o esporte (radical; na natureza) sempre mencionado.

Vale salientar que há um desconhecimento por parte dos entrevistados sobre as diferenças de significado entre “preservar” e “conservar”. De acordo com Diegues (2000), a essência da conservação dos recursos é o uso adequado e criterioso dos recursos naturais. Entretanto, a essência da corrente oposta, a preservação, pode ser descrita como a reverência à natureza selvagem, como algo intocado, cuja pretensão é proteger a natureza contra o

desenvolvimento moderno, industrial e urbano. Sendo assim, o esporte radical, ou qualquer que seja sua adjetivação, ao ser praticado na natureza estaria interferindo, modificando o estado natural da natureza. A “atividade” enquanto conteúdo ligado à temática ambiental deverá ser um instrumento capaz de despertar os meios para uma relação adequada com a natureza, nesse caso, despertando a necessidade por uma **conservação** ambiental.

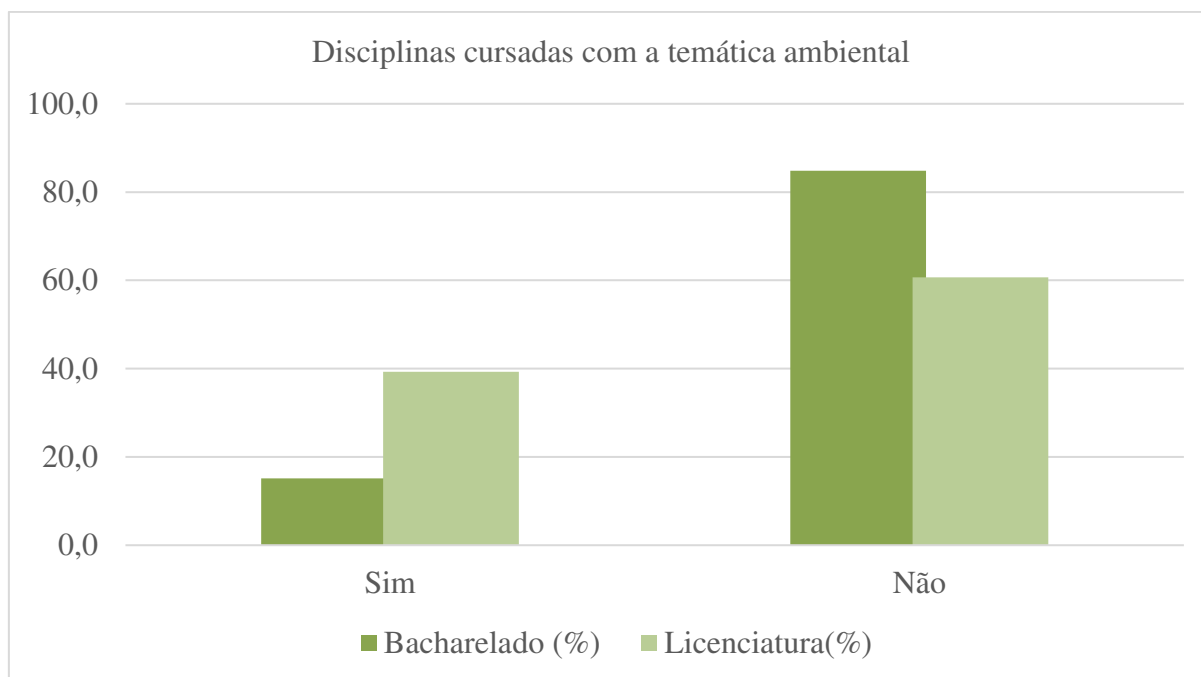
Ainda assim, importante destacar a crítica contrária a essa visão de que as atividades na natureza são um meio propício para o despertar da consciência ambiental, sendo que existem estudos que discutem o impacto dos esportes na natureza no próprio meio, não só em megaeventos esportivos na natureza, nos quais o impacto e consequente degradação dos espaços naturais fica mais evidente (LAMARTINE, citado por DOMINGUES, 2011), mas também na própria construção da ideia de “uso” da natureza para essas atividades, reforçando a visão dualista entre ser humano (usuário) e natureza (local/produto).

Analisando as respostas dos discentes da licenciatura, observa-se que possuem uma compreensão mais voltada para a escola, reconhecendo sua legalidade quando citam as Diretrizes Curriculares Nacionais e a maior aproximação da temática ambiental com a Educação Física, bem como o entendimento da importância do professor para ampliar o conhecimento e o olhar sobre o meio ambiente.

Os discentes tanto da licenciatura como do bacharelado que entenderam que a temática não deveria ser abordada no curso atribuem essa opinião, essencialmente, ao fator infraestrutura, corroborando com o entendimento de alguns docentes quando limitam a prática do conteúdo ambiental à logística de execução.

Questão 2 – Você já cursou alguma disciplina no curso de Educação Física que contemplou a temática ambiental? Quais disciplinas e como a temática ambiental foi abordada?

Gráfico: 17: dados referentes a disciplinas que abordaram a temática ambiental cursadas pelos discentes do DEF-UFS.



Fonte: gráfico elaborado pela autora com base na pesquisa de campo realizada em 2016.

Dos sessenta e um (61) discentes, dezesseis (16) discentes responderam ter cursado alguma disciplina no curso de Educação Física que contemplou a temática ambiental. Desses dezesseis (16), cinco (5) (15,2%) são do bacharelado e onze (11) (39,3%) da licenciatura.

No bacharelado, eis algumas respostas que representam, em geral, a totalidade da amostra:

“Sim, Fisiologia do exercício II, a abordagem foi sobre o impacto do ambiente nas práticas de exercício” (Disc8).

“Sim, na disciplina Atividade Física no meio natural, a abordagem foi com práticas de campo” (Disc24).

Na licenciatura, eis algumas respostas que representam, em geral, a totalidade da amostra:

“Sim, Tópicos Especiais II, a abordagem foi desconstruindo discursos pré-estabelecidos” (Disc6).

“Sim, Educação Física Escolar I e Educação Física Escolar II” (Disc56).

“Sim, Tópicos Especiais e Teorias do Lazer” (Doc40).

Dos sessenta e um (61) discentes entrevistados, quarenta e cinco (45) discentes falaram não ter cursado uma disciplina no curso de Educação Física que tivesse contemplado a temática

ambiental. Desses quarenta e cinco (45), vinte e oito (28) (84,8%) são do bacharelado e dezessete (17) (60,7%) da licenciatura.

No bacharelado, eis algumas respostas que representam, em geral, a totalidade da amostra:

“Não, portanto sei que existe a disciplina Atividade Física no Meio Natural que é optativa” (Disc3).

“Não, pois não existe disciplina com essa temática” (Disc4).

Na licenciatura, uma resposta representa, em geral, a totalidade da amostra:

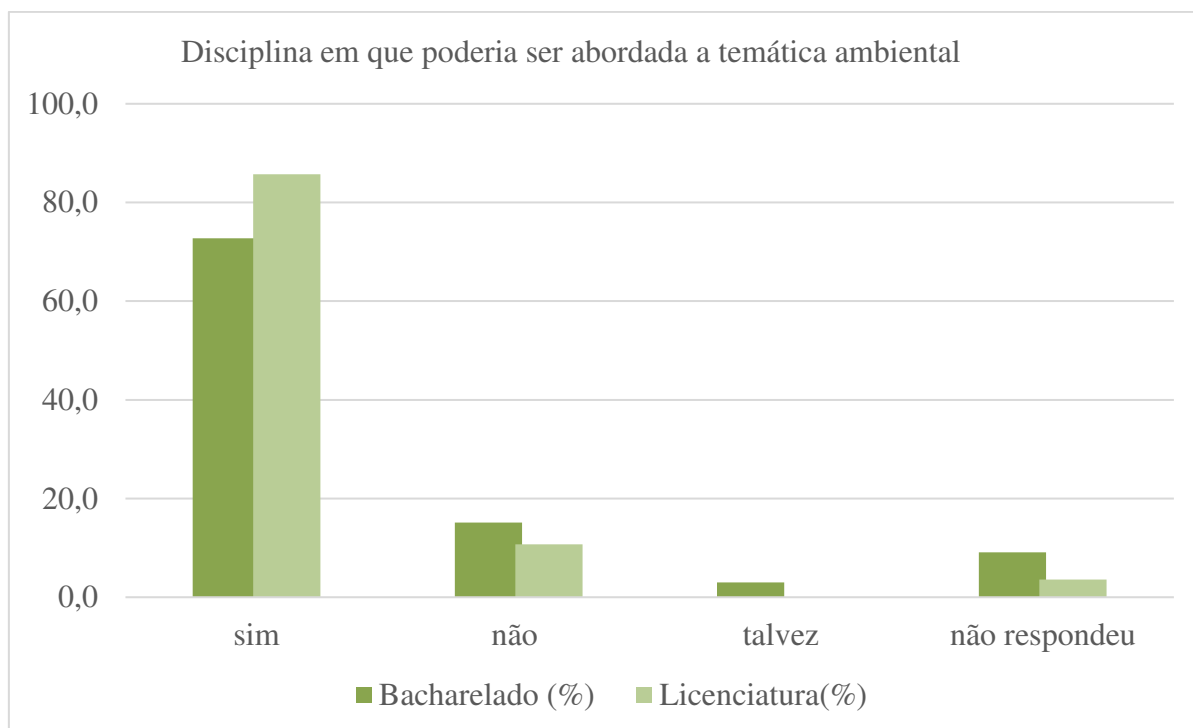
“Não, mas sei que existe uma disciplina optativa” (disc39).

Pelas respostas obtidas, identificamos que a maioria dos discentes respondeu não ter cursado disciplinas que abordam a temática ambiental. Entretanto, revelaram ter ciência da existência de disciplinas optativas nos cursos de licenciatura e bacharelado que abordam a temática. Esse dado revela uma contradição, uma vez que, ao mesmo tempo em que a maior parte dos discentes afirmou em questionamento anterior que a temática ambiental deve ser abordada no curso (é relevante), não fizeram a opção pelas disciplinas optativas existentes no curso que (supostamente) abordam a temática ambiental.

No que se refere à abordagem ambiental nas disciplinas que foram cursadas pelos discentes, os discentes não conseguiram perceber tal abordagem em algumas disciplinas nas quais os docentes afirmaram abordar. Nesse sentido, entendemos que a abordagem ambiental ainda é muito tímida, o que a torna incompreendida, não proporcionando que os discentes façam conexões da temática ambiental junto ao conteúdo das disciplinas. As disciplinas identificadas pelos discentes foram apenas aquelas nas quais os docentes apresentaram maior aprofundamento da temática.

Questão 3 - Em sua opinião, a temática ambiental poderia ser abordada em alguma disciplina do curso de Educação Física? Quais disciplinas e como a temática ambiental poderia ser abordada?

Gráfico: 18: dados referentes à possibilidade de se abordar a temática ambiental em disciplinas dos cursos de Educação Física, segundo os discentes do DEF-UFS.



Fonte: gráfico elaborado pela autora com base na pesquisa de campo realizada em 2016.

Dos sessenta e um (61) discentes, quarenta e oito (48) discentes responderam que a temática ambiental poderia ser abordada em alguma disciplina do curso de Educação Física. Desses quarenta e oito (48), vinte quatro (24) (72,7%) foram do bacharelado e vinte e quatro (24) (85,7%) da licenciatura.

Na licenciatura, eis algumas respostas que representam, em geral, a totalidade da amostra:

“Sim, seria uma boa ideia se existisse uma disciplina própria para a temática” (Disc34).

“Nas disciplinas Educação Escolar I e II, como aulas externas” (Disc35).

“Sim, em grande parte das disciplinas, apesar do não contato com o meio ambiente, deve abordar a preservação do ambiente” (Disc41).

“Acho que deve ser uma disciplina específica. Discursão sobre debates atuais e seminários em grupo e vivências” (Disc42).

“Sim, Educação e Ludicidade, Aprendizagem Motora” (Disc54).

“Em várias, como Lazer, Natação, Pedagogia dos Esportes. Preservação e aproveitamento dos espaços possíveis da Educação Física” (Disc52).

“Sim, Educação Física Escolar, Pedagogia dos Esportes, poderia abordar sobre as práticas corporais dentro e fora da escola, e também abordar a questão sobre preservação do meio ambiente” (Disc55).

“Sim, na Educação Física Escolar I e II e no estágio supervisionado, uma vez que estando dentro da escola podemos incentivar as futuras gerações” (Disc47).

No bacharelado, eis algumas respostas que representam, em geral, a totalidade da amostra:

“Sim, Saúde Pública, mas não imagino como” (Disc1).

“Sim na disciplina Natação e Atletismo, seria interessante as práticas em ambiente como: rio, lagos (natação) e corridas em florestas (atletismo) (Disc5).

“Teria que criar uma disciplina obrigatória” (Disc11).

“Sim, na maioria delas” (Disc14).

Oito (8) discentes responderam que a temática ambiental não deve ser abordada no curso de Educação Física. Desses oito (8), cinco (5) (15,2%) foram do bacharelado e três (3) (10,7%) da licenciatura. As respostas de ambos os cursos foram negativas, sem justificativas. Um (1) (3%) discente do bacharelado respondeu “talvez” (sem fornecer maiores detalhes); três (3) (9,1%) discentes do bacharelado e um (1) (3,6%) da licenciatura não responderam à questão.

No que se refere à disciplinarização da temática ambiental, a maioria dos discentes da licenciatura e do bacharelado compreende que deveria existir uma disciplina específica para abordar a temática. Os discentes da licenciatura, mais especificamente, entendem que a temática também poderia ser abordada em várias outras disciplinas, citando algumas já existentes do currículo. Os discentes do bacharelado têm uma compreensão muito semelhante, no entanto, acrescentando a necessária obrigatoriedade da disciplina. De maneira geral, percebe-se que o entendimento dos discentes sobre a necessidade de uma disciplina específica para abordar a temática ambiental coincide com o entendimento dos docentes.

Observa-se novamente como há uma estreita relação entre as possibilidades de abordagem da temática ambiental na Educação Física com os esportes (dos mais diversos). As respostas também reforçaram a compreensão preservacionista e limitada de natureza dos discentes, tendo como exemplos mais claros a repetição da palavra “preservação” e a expressão “apesar do não contato com o meio ambiente” que aparece em uma das respostas.

Será que a única condição possível para se abordar a temática ambiental é estarmos próximos de árvores, plantas, animais, cachoeiras, etc.? Certamente esses elementos são

favoráveis e estar em contato com estes motiva as experiências da relação corpo-ambiente. Mas não podemos limitar esse contato como a única forma de se abordar a temática ambiental, assim reforçando uma compreensão limitada de ambiente e desconsiderando possíveis discussões em torno das questões sociais, culturais, éticas e políticas que se constroem nas relações do ser humano com a natureza. A abordagem ambiental na Educação Física deve ir além dos ensinamentos dos bons comportamentos e de eventos esporádicos em prol do dia da água, dia das árvores, dia da qualidade de vida. Pois quando se resume o ambiente por seus aspectos “naturais”, perde-se a capacidade reflexiva sobre a “crise ambiental²⁴”, sendo que uma das principais raízes dessa crise são as relações atuais do ser humano com a natureza com base fundamentalmente capitalista. Assim, a reflexão necessária passa pelo olhar crítico sobre um viver pela lógica do capital.

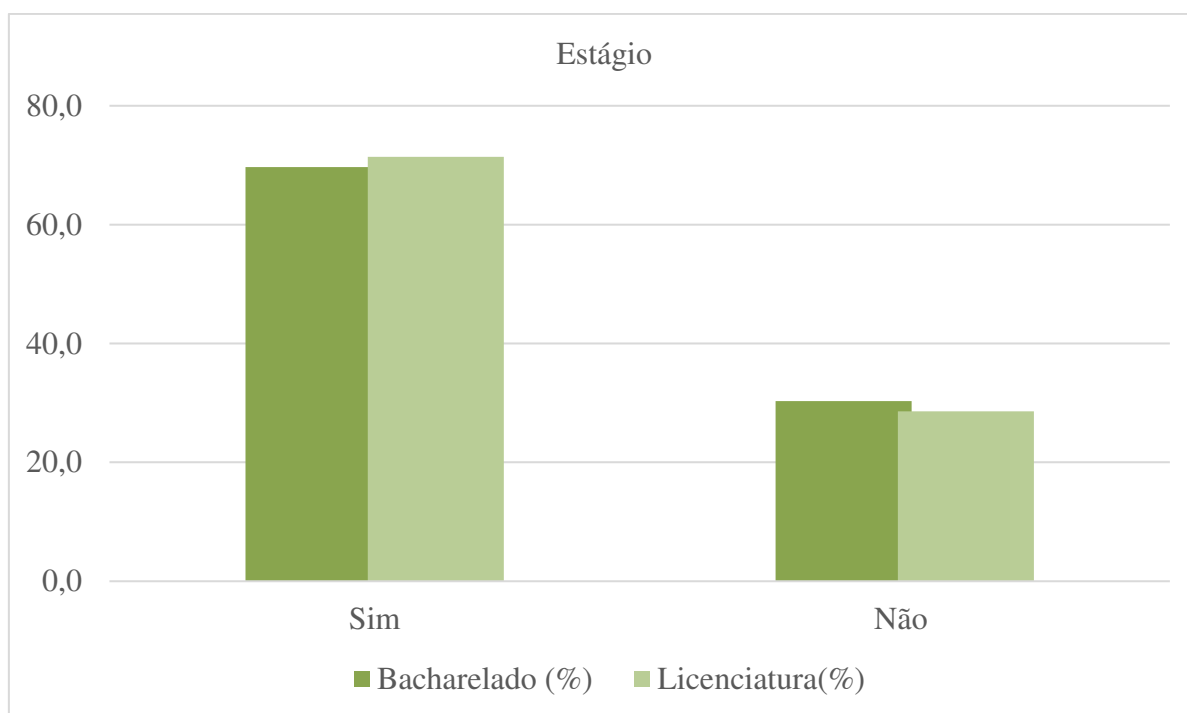
Loureiro (2009) acrescenta que a educação ambiental deve ser entendida enquanto uma práxis social que contribua para o processo de construção de uma sociedade crítica pautada na atuação política consciente, mediadora de interesses, conflitos e na construção de uma ética que se afirme como ecológica. Assim, entendemos que a Educação Física possui potencialidades para mediar essas relações, uma delas sendo através da capacidade de oferecer em sua prática pedagógica vivências e experiências com o corpo e no corpo, sejam elas na “natureza natural” ou na “natureza transformada”, despertando um novo sentir, pensar e agir. Esse despertar pode ser resumido em “cuidar”, saber cuidar de si mesmo e das relações com os outros no mundo, pois, segundo Boff (2002), cuidar é mais que um ato de atenção e zelo, é uma atitude.

Nesse sentido, sendo o estágio uma etapa que faz parte do processo de formação inicial dos discentes, entendemos que este poderia ser mais um espaço dessas experiências, como apontado na resposta de um dos discentes entrevistados. De acordo com Pimenta (2004), o estágio assume um papel relevante na formação dos discentes, pois é por meio dessa atividade prática que o processo de construção da identidade profissional se desenvolve e evolui. Aliás, tal concepção justifica a presença da próxima pergunta no questionário.

Questão 4- Você fez ou faz estágio acadêmico? Onde?

²⁴ O termo “crise ambiental” tem sido enquadrada por alguns autores, como Grün (1996) e Pelizzoli (2011), como uma crise da cultura ocidental, que afeta várias dimensões, inclusive a ambiental. Na qual, a “crise ambiental” é resultado do modelo de sociedade baseado no consumo que leva a uma dilapidação dos recursos naturais.

Gráfico: 19: dados referentes à participação dos discentes do DEF-UFS em estágios acadêmicos.



Fonte: gráfico elaborado pela autora com base na pesquisa de campo realizada em 2016.

Dos sessenta e um (61) discentes, quarenta e três (43) discentes responderam que fizeram ou fazem estágio acadêmico. Desses quarenta e três (43), vinte e três (23) (69,7%) são do bacharelado e vinte (20) (71,4%) da licenciatura.

Na licenciatura, eis algumas respostas que representam, em geral, a totalidade da amostra:

“Sim na escola Sabino Ribeiro” (Disc53).

“Sim em uma escola particular” (Disc36).

“Sim em uma escola Neide mesquita” (Disc58).

“Sim sou bolsista do PIBID, atuo no CODAP” (Disc35).

No bacharelado, eis algumas respostas que representam, em geral, a totalidade da amostra:

“Sim faço em uma academia” (Disc32).

“Sim, em um estúdio fitness” (Disc18).

“Sim, na UFS” (disc21).

“Sim, na academia da cidade” (Disc20).

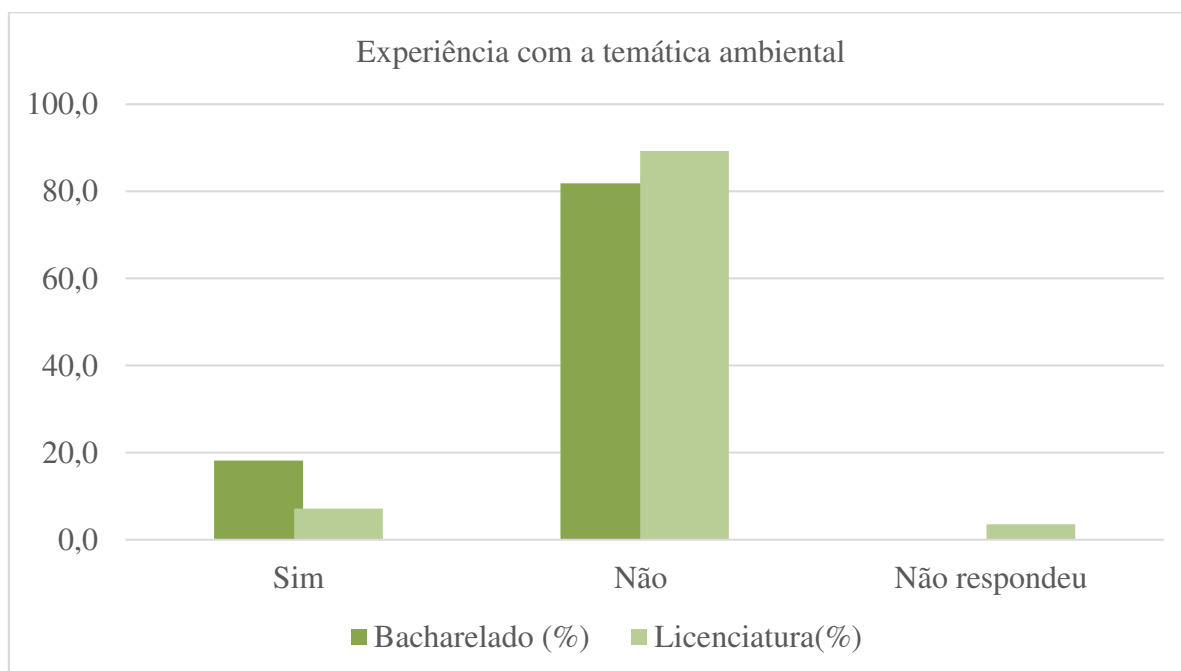
“Sim, no HU” (Disc3).

Dezoito discentes (18) responderam que não fizeram ou fazem estágio acadêmico. Desses dezoito, dez (10) (30,3%) são do bacharelado e oito (8) (28,6%) da licenciatura.

Fica bem evidente pelas respostas a essa questão a grande diferença entre os objetivos de formação dos cursos de licenciatura e bacharelado em Educação Física. Os estágios dos discentes da licenciatura foram realizados nas instituições escolares da rede municipal, em escolas particulares e no PIBID – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência. Já no bacharelado, devido à especificidade de atuação profissional em espaços não formais, os discentes realizaram os estágios em academias, na própria Universidade, na Academia da Cidade (programa de parceria idealizado pela Universidade Federal de Sergipe, Prefeitura Municipal de Aracaju e a Secretaria de Saúde) e no Hospital Universitário. Independente das diferenças entre os cursos torna-se relevante a compreensão sobre se e como a temática ambiental aparece nos campos de atuação dos discentes em formação (estágios).

Questão 4 - Você teve alguma experiência com a temática ambiental em seu estágio acadêmico? Descreva.

Gráfico: 20: dados referentes à experiência de discentes do DEF-UFS com a temática ambiental no estágio acadêmico.



Fonte: gráfico elaborado pela autora com base na pesquisa de campo realizada em 2016.

Dos sessenta e um discentes (61), oito (8) discentes responderam que tiveram alguma experiência com a temática ambiental em seu estágio. Desses oito, seis (6) (18,2%) são do bacharelado e dois (2) (7,1%) da licenciatura.

Na licenciatura, eis algumas respostas que representam, em geral, a totalidade da amostra:

“Sim, pois nos meus conteúdos acadêmicos eu sempre procuro incluir temáticas de preservação do meio ambiente e de práticas ao ar livre” (Disc35).

“Sim, nas aulas de dança que era ao ar livre” (Disc36).

No bacharelado, eis algumas respostas que representam, em geral, a totalidade da amostra:

“Sim, quando não tem espaço na sala dos funcionários, chamamos eles para um espaço que tem no HU que possui natureza” (Disc3).

“Sim, em praças” (Disc20).

“Sim, já dei aula de treinamento funcional na praia em parques e na praia” (Disc18).

Cinquenta e dois discentes (52) responderam que não tiveram experiência com a temática ambiental em seu estágio acadêmico. Desses cinquenta e dois (52), vinte e sete (27) (81,8%) são do bacharelado e vinte e cinco (25) (89,3%) da licenciatura.

Os resultados revelaram que a maioria dos discentes, tanto da licenciatura como do bacharelado, apesar de terem cumprido com essa etapa da formação, não tiveram experiência com a temática ambiental em seus estágios. Entretanto, os discentes que tiveram experiências com a temática, tanto da licenciatura como do bacharelado, também não souberam descrever, de maneira geral, qual foi a abordagem metodológica utilizada, apenas relacionaram a temática ao fator “local”, estando a natureza ao seu dispor. Dessa forma, entendemos que essa compreensão reforça a visão utilitarista e, por sua vez, não propõe nenhuma mudança de paradigma na relação do ser humano com o meio.

A Educação Física, por ser uma área do conhecimento que tem como objeto o corpo e o movimento corporal, tendo como conteúdo os elementos da cultura corporal (jogo, dança, esporte, lutas, ginástica, etc.), carrega em si uma vantagem que diversas outras disciplinas não possuem: o potencial para se pensar sobre a necessidade de uma nova relação corpo-ambiente. Nesse sentido, é dotada de potencialidades para contribuir com as discussões acerca de uma resignificação dessa relação corpo (ser humano) e natureza (meio ambiente), tanto no espaço formal como não formal, contribuindo para o surgimento de um *habitus* ambiental. Nesse

sentido, a constatação do pouco questionamento sobre a temática ambiental pelos futuros profissionais da área, tanto nas disciplinas como nos primeiros contatos com o campo de atuação (estágio), é realmente algo preocupante.

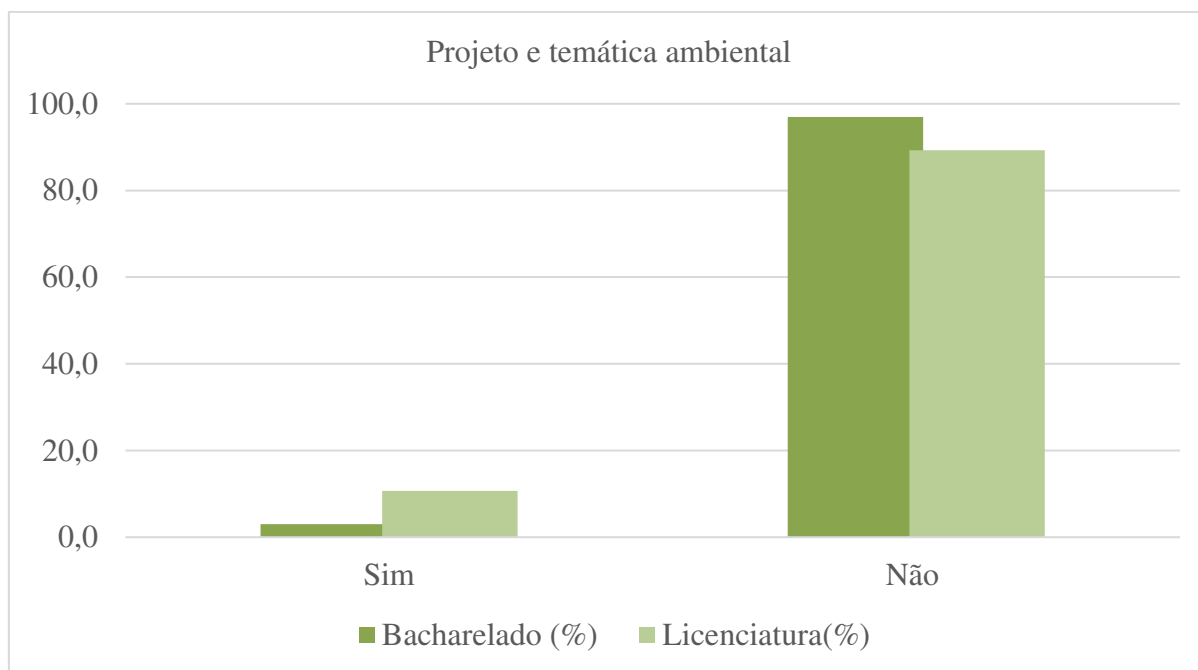
De acordo com Gadamer (1998, p. 525), a experiência é algo que faz parte da essência histórica do homem, acrescentando esse entendimento, Larrosa (2002) nos diz que a experiência é dotada de sentidos. Pois, “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece” (LARROSA, 2002, P. 21). Então, se faz necessário que os processos de educação ambiental toquem, sensibilizem, levando a uma mudança nas formas do ser humano se relacionar com a natureza e com a sociedade. Para que isso aconteça, a necessidade da mudança precisa ser sentida. Assim, podemos ser transformados.

Entendemos que algumas propostas sugeridas pelos docentes caminham junto ao entendimento da formação sensível. Por exemplo, foi mencionado o uso pedagógico do cinema e mídia-educação. Tais abordagens abrem possibilidades que vão para além do esporte, sendo uma potencial ferramenta facilitadora para o alcance de uma abordagem sensível da temática.

Nesse sentido, é sobre a perspectiva da abertura aos sentidos através da vivência e experiência corporal que entendemos que a Educação Física possa contribuir com as discussões acerca da temática ambiental, nesse encontro provocando novos significados acerca das relações do ser humano consigo e com o mundo, gerando um novo pensar e engajamento por uma ação transformadora.

Questão 5- Você tem conhecimento ou participa de algum projeto de pesquisa e extensão na Educação Física que aborda a temática ambiental? Descreva.

Gráfico: 21: dados referentes ao conhecimento dos discentes do DEF-UFS sobre projetos de pesquisa e extensão da Educação Física que abordam a temática ambiental.



Fonte: gráfico elaborado pela autora com base na pesquisa de campo realizada em 2016.

Dos sessenta e um (61) discentes, cinquenta e sete (57) responderam que não têm conhecimento ou não participam de projetos de pesquisa e extensão que abordam a temática ambiental. Desses cinquenta e sete (57), trinta e dois (97%) são do bacharelado e vinte e cinco (89,3%) da licenciatura.

Na licenciatura, eis algumas respostas que representam, em geral, a totalidade da amostra:

“Não participo, mas tenho ciência que existe uma” (Disc40).

“Não participo, não sei se tem” (Disc59).

No bacharelado, eis algumas respostas que representam, em geral, a totalidade da amostra:

“Não, mas tem um professor que faz pesquisa relacionando essa temática, trabalha com a criação do ecofitness, que é atividade no meio natural” (Disc33).

“Não participo, nem sei” (Disc34).

Quatro discentes responderam que têm conhecimento ou participam de projeto de pesquisa e extensão que aborda a temática ambiental. Desses, um (3%) foi do bacharelado e três (10,7%) da licenciatura.

Na licenciatura, uma resposta representa, em geral, a totalidade da amostra:

“Sim, tem um grupo de pesquisa que tem o tema Ecomotricidade” (Disc45).

No bacharelado, uma repostagem representa, em geral, a totalidade da amostra:

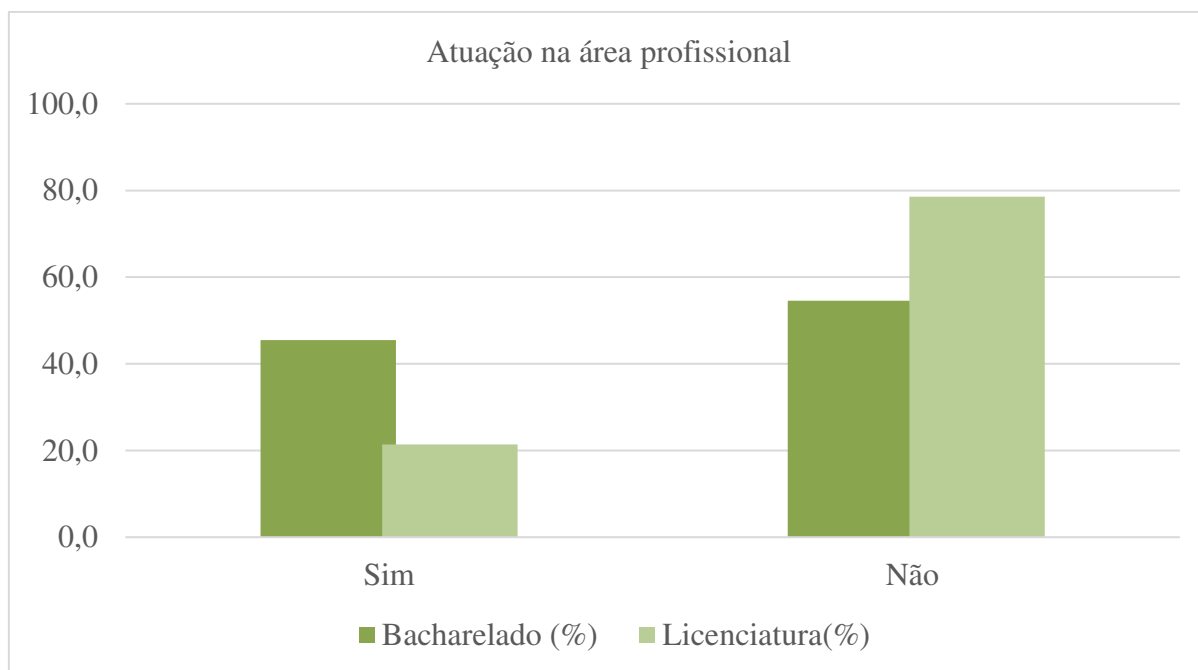
“Fui recentemente inserido no projeto ecofitness” (Disc27).

Fazendo uma comparação entre as respostas dos discentes para essa questão e as respostas dos docentes ao questionamento sobre se coordenavam algum projeto de pesquisa ou de extensão que abordam a temática ambiental, novamente vemos uma contradição. Da mesma forma que vimos na questão das disciplinas, nas quais os discentes não identificaram a abordagem de questões ambientais na maior parte das disciplinas em que os docentes afirmaram desenvolver a temática, quando analisamos a percepção dos discentes sobre os projetos de pesquisa e de extensão observamos que eles não identificam a maior parte daqueles apontados pelos docentes como projetos nos quais desenvolvem a temática ambiental. Novamente, são identificados apenas aqueles que têm estreita relação com a temática.

No que se refere ao projeto sobre a ecomotricidade, citado pelos discentes da licenciatura, é um projeto com foco nas relações ser humano-natureza, sendo um caminho que soma possibilidades de inserção da temática ambiental aos cursos (currículos) de Educação Física. A respeito do projeto sobre ecofitness, infelizmente não temos mais dados, pois é coordenado por um docente que não fez parte da amostra (se encontrava afastado ou se recusou a responder o questionário). De todo modo, vale ainda um destaque sobre a importância dos projetos de pesquisa e de extensão como parte dinâmica do currículo e elemento essencial na busca pela inserção da temática ambiental de maneira transversal, sendo um lugar de encontro possível não somente entre os discentes da licenciatura e do bacharelado em Educação Física, mas também desses alunos com discentes de outros cursos.

Questão 6 - Você já atua profissionalmente na área da Educação Física? Como?

Gráfico: 22: dados referentes ao número de acadêmicos do DEF-UFS que já atuam profissionalmente.



Fonte: gráfico elaborado pela autora com base na pesquisa de campo realizada em 2016.

Dos sessenta e um discentes (61), vinte e um (21) discentes responderam que atuam profissionalmente na área de Educação Física. Desses vinte e um (21), quinze (15) (45,5%) são do bacharelado e seis (6) (21,4%) da licenciatura.

Na licenciatura, eis algumas respostas que representam, em geral, a totalidade da amostra:

“Sim, como estagiário” (Disc57).

“Sim, monitor de um programa da Rede Federal” (Disc34).

“Sim, em escolas através do PIBID” (Disc49).

“Sim, como professora do ensino fundamental menor, maior e ensino médio e professora de natação” (Disc36).

No bacharelado, eis algumas respostas que representam, em geral, a totalidade da amostra:

“Sim em academia” (Disc7).

“Sim, na academia da cidade” (Disc11).

“Sim, musculação” (Disc12).

“Sim professor de natação” (Disc13).

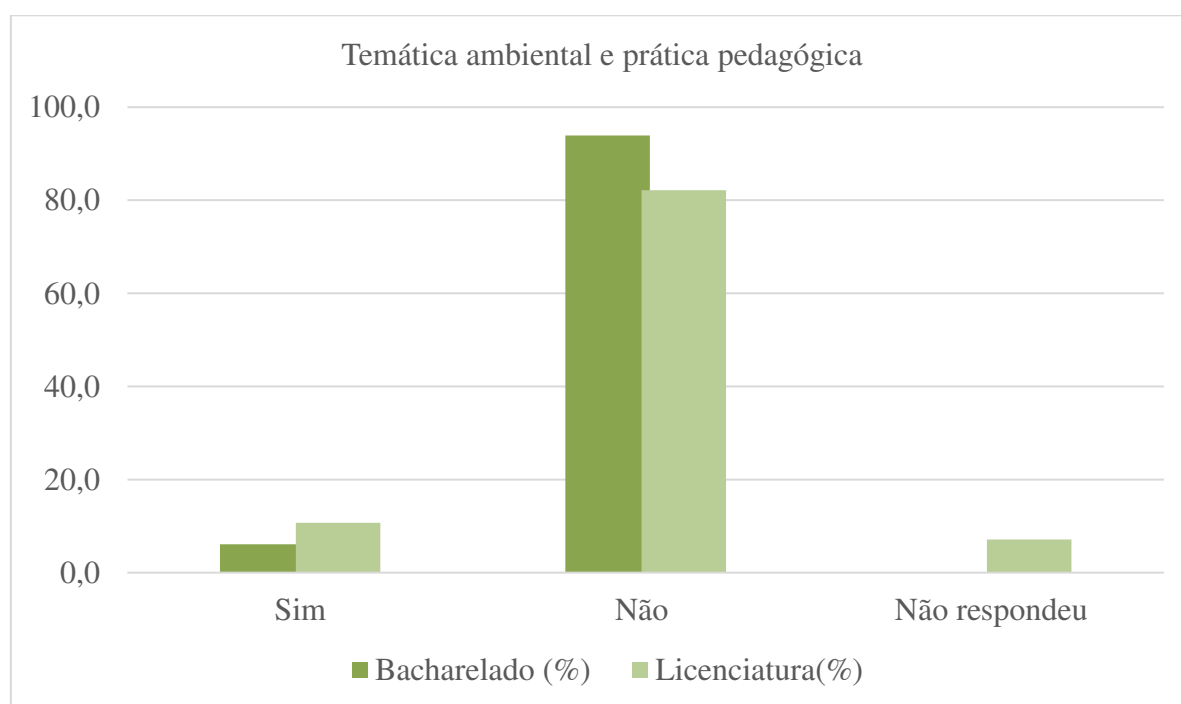
“Sim como estagiário” (Disc22).

“Sim no estúdio Fitness” (Disc18).

De maneira geral, alguns discentes estão atuando profissionalmente e outros cumprindo com o estágio acadêmico, entretanto, os discentes do bacharelado estão mais atuantes, pois a maioria está trabalhando profissionalmente, resultado que reforça a importância do estágio enquanto um espaço no qual os discentes experimentam a relação teoria e prática, proporcionando vivências e experiências diversas. No entanto, o principal objetivo do questionamento sobre a atuação profissional dos discentes foi identificar se abordam a temática ambiental em suas práticas profissionais, assim como se sua formação acadêmica lhe preparou para que abordasse a temática em sua prática profissional.

Questão 7- Você aborda a temática ambiental em sua prática profissional? Como?

Gráfico: 23: dados referentes à abordagem da temática ambiental por acadêmicos do DEF-UFS em suas práticas profissionais.



Fonte: gráfico elaborado pela autora com base na pesquisa de campo realizada em 2016.

Dos sessenta e um (61) discentes, cinquenta e quatro (54) discentes responderam que não abordam a temática ambiental em sua prática profissional. Desses cinquenta e quatro (54), trinta e um (31) (93,9%) são do bacharelado e vinte e três (23) (82,1%) da licenciatura.

Na licenciatura, eis algumas respostas que representam, em geral, a totalidade da amostra:

“Não, pois não tenho conhecimento suficiente” (Disc39).

“Não, mas gostaria” (Disc50).

No bacharelado, uma reposta representa, em geral, a totalidade da amostra:

“Não, mas irei” (Disc3).

Dos sessenta e um (61) discentes, cinco (5) discentes responderam que abordam a temática ambiental em sua prática profissional. Desses cinco (5), dois (6,1%) são do bacharelado e três (10,7%) são da licenciatura

Na licenciatura, eis algumas respostas que representam, em geral, a totalidade da amostra :

“Sim já fiz uma trilha com os alunos pelo povoado que a escola se encontra” (Disc34).

“Sim, pois procuro instigar que os alunos pratiquem atividades nos espaços de lazer” (Disc35).

“Sim, por meio de trabalhos executados ao ar livre, pois além de promover uma boa respiração, aumenta a longevidade” (Disc41).

No bacharelado, eis algumas respostas que representam, em geral, a totalidade da amostra:

“Sim, realizando exercícios físicos em praças” (Disc19).

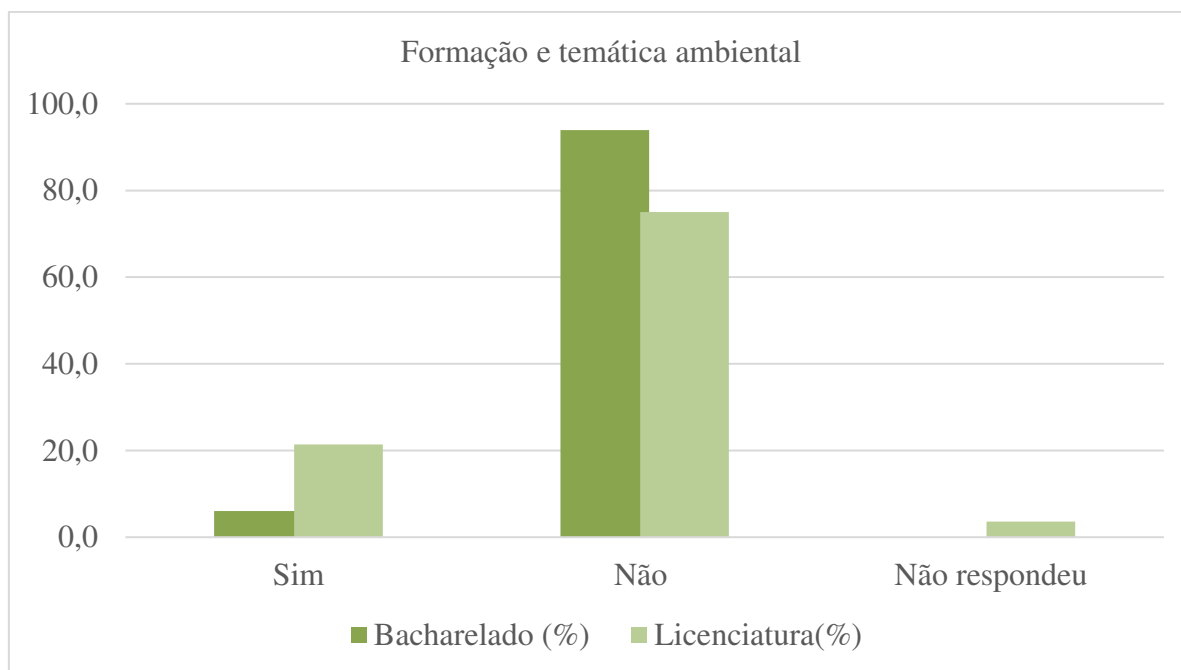
“Sim, utilizando o ambiente natural como aliado ao bem-estar do aluno, aproveitando o ar natural, auxiliando no aperfeiçoamento da respiração” (Disc18).

Frente às respostas, identificamos que a maior parte dos discentes da licenciatura e do bacharelado não abordam a temática ambiental em suas práticas profissionais. Os discentes alegaram como motivo principal não terem conhecimento suficiente, mesmo alguns apontando que gostariam de trabalhar com a temática.

Uma minoria revelou abordar a temática ambiental em suas práticas profissionais. Porém, na maior parte as ações parecem ser esporádicas e quase sempre representando uma visão técnica e utilitarista da natureza, especialmente voltada para a saúde, havendo repetição nas expressões “aproveitar”, “utilizar”, “aperfeiçoar”.

Questão 8 - Sua formação em Educação Física na universidade lhe preparou para atuar com a temática ambiental em sua prática profissional? De que maneira?

Gráfico: 24: dados referentes à percepção dos discentes do DEF-UFS sobre a devida preparação acadêmica para a inserção da temática ambiental em sua atuação profissional.



Fonte: gráfico elaborado pela autora com base na pesquisa de campo realizada em 2016.

Dos sessenta e um (61) discentes, cinquenta e dois (52) discentes responderam que sua formação na universidade não os preparou para atuar com a temática ambiental em suas práticas profissionais. Desses cinquenta e dois (52), trinta e um (93,9%) foram do bacharelado e vinte e um (75%) foram da licenciatura.

Na licenciatura, eis algumas respostas que representam, em geral, a totalidade da amostra:

“Não, nunca foi apresentado claramente em minha graduação” (Disc39).

“Não preparou, precisa melhorar muito esse requisito” (Disc52).

“Não, na grade curricular, não oferece nenhuma disciplina obrigatória” (Disc55).

No bacharelado as respostas foram negações simples, sem justificativas.

Oito discentes (8) responderam que sua formação na universidade os preparou para atuar com a temática ambiental em suas práticas profissionais. Desses oito (8), cinco (2) foram do bacharelado e quatro (6) foram da licenciatura.

Na licenciatura, eis algumas respostas que representam, em geral, a totalidade da amostra:

“Sim, mas foi por escolha minha, eu quis fazer a disciplina, pois tenho ciência da importância da temática na minha vida profissional” (Disc40).

“Sim, mas na realidade estou sendo preparada, por meio da disciplina tópicos especiais em educação física” (Disc45).

No bacharelado, eis algumas respostas que representam, em geral, a totalidade da amostra:

“Sim, ajudando a preservar o ambiente natural” (Disc5).

“Sim, falando sobre a influência que o ambiente pode ter sobre a nossa saúde. Nas aulas de fisiologia do exercício II” (Disc8).

“Sim, através dos exercícios funcionais na natureza, com certeza é um estímulo diferente para os alunos que participam dessas aulas” (Disc32).

“Sim, valorizando o exercício no meio ambiente” (Disc26).

As respostas revelam que a maioria dos discentes entendem que o curso não os preparou para lidar com a temática ambiental, sendo a principal observação o fato da temática não ser apresentada claramente nas disciplinas e por não ter uma disciplina obrigatória que aborde a temática.

Apenas uma minoria dos discentes compreende estar preparada para lidar com a temática ambiental, apontando, principalmente, conhecimentos adquiridos pelo currículo, especialmente pela participação em disciplinas que abordam o tema. Tal resultado reforça a afirmação de Rodrigues (2012, p.559) de que “apesar das determinações legais e das demandas sociais pela inserção da educação ambiental nos cursos de formação inicial, estudos apontam que isso não vem ocorrendo de forma categórica nas instituições de ensino superior brasileiros”.

Em uma das respostas, um discente da licenciatura afirmou que foi preparado para lidar com a temática ambiental de forma interdisciplinar, mas salientou que não foi o curso que o preparou, pois ele próprio buscou se preparar, uma vez que a disciplina que aborda a temática é optativa. Isso revela que, sendo uma disciplina optativa, os discentes podem passar pela formação sem ver o conteúdo ambiental, uma vez que a transdisciplinaridade da temática ainda não encontrou o espaço merecido nos cursos de formação da Educação Física e a maior parte das disciplinas que os docentes entendem abordar a temática não conseguiram fazer a conexão necessária com a temática para cumprir a exigência dos discentes para que pudessem transpor essas vivências em suas próprias atuações profissionais.

Os discentes do bacharelado que responderam estarem preparados para atuarem com a temática ambiental disseram que foi utilizando os espaços públicos, para uso de exercícios físicos para a melhoria da saúde. Tal resultado revela a percepção da natureza como mais um

campo de atuação profissional. Na verdade, já podemos perceber isso acontecendo atualmente. Cada vez mais surgem profissionais da área envolvidos com a prática da atividade física na natureza. A grande questão é como esses profissionais lidam com a temática em sua prática profissional, como se relacionam com o meio de modo que não seja uma relação de exploração e de maneira que as vivências práticas e as experiências induzidas proporcionem novos sentidos na relação ser humano-meio ambiente, permitindo despertar a sensibilidade sobre a problemática ambiental e a incorporação de novos modos de pensar e agir.

Diante os resultados dos questionários com os docentes e discentes do DEF-UFS quanto à importância da inserção da temática ambiental nos cursos da Educação Física e as possibilidades de abordagens elencadas pelos mesmos, fica evidente a necessidade de um esforço coletivo dos acadêmicos da área para encontrar “pontos de convergência” entre as diversas propostas. Esse ponto se torna ainda mais significativo ao destacarmos não só a relevância da inserção da dimensão ambiental na Educação Física, mas igualmente, a relevância dos conteúdos específicos da Educação Física na própria (re)significação das relações construídas entre o ser humano com o meio (RODRIGUES, 2012).

6.0 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por ambientalização curricular entende-se a inserção da temática ambiental no currículo; sobretudo, a incorporação de uma “linguagem ambiental” pelos currículos e, conseqüentemente, pelos atores inseridos nessas práticas curriculares. O presente trabalho teve como tema a Ambientalização curricular na formação inicial em Educação Física, objetivando analisar a contribuição do curso de formação inicial em Educação Física da UFS (licenciatura e bacharelado) para preparar os futuros profissionais dessa área para atuarem com a temática ambiental. A análise foi realizada a partir dos encontros entre o referencial teórico revisado para a pesquisa e os dados coletados a partir dos questionários aplicados aos docentes e discentes dos cursos de Educação Física da UFS, abordando, em geral, a percepção dos atores envolvidos em relação à formação articulada entre a práxis pedagógica e a temática ambiental. A partir das análises, foram identificados fatores que limitam a inserção da temática, assim como fatores que trazem novas possibilidades.

Compreendemos que as contribuições da educação ambiental são diversas em vários níveis de formação escolar e não escolar. Reconhecemos também que a educação ambiental abre possibilidades para a mobilização de ações articuladas entre áreas distintas, por isso deve ser entendida como uma ação interdisciplinar e transdisciplinar. Essa transversalidade da temática ambiental é, inclusive, uma recomendação dos PCN que vem sendo mantida através da Lei da Política Nacional da Educação Ambiental (PNEA). Ambos os documentos são categóricos na rejeição da criação de uma disciplina específica de educação ambiental no ensino fundamental e médio, abrindo exceções para o ensino superior e em cursos de pós-graduação e extensão, quando se fizer necessário (BRASIL, 1999).

Apesar da demanda legal/institucional para a inserção transversal e interdisciplinar da temática ambiental nos currículos em todos os níveis de ensino, não foi o que conseguimos visualizar no curso de Educação Física da UFS. Tal constatação reforça conclusões de outros estudos similares (ROSALEM; BAROLLI, 2010); (RODRIGUES, 2013), evidenciando que a temática ambiental ainda não ocupou seu espaço nas instituições de ensino da forma como é almejada pelos documentos oficiais que orientam a educação, assim como pela maior parte das publicações do campo ambiental.

Nesse sentido, após análises acerca de como os cursos de Educação Física da UFS contribuem para a preparação dos discentes para atuarem com a temática ambiental, pôde-se

concluir que a temática ambiental é muito pouco abordada no curso, sendo que apenas um docente da licenciatura e dois do bacharelado trazem contribuições mais claramente especificadas em suas práticas que refletem, diretamente, ações voltadas às sinergias entre a Educação Física e a temática ambiental. Ainda assim, tais ações são, majoritariamente, apresentadas em disciplinas optativas e projetos de pesquisa, ou seja, ações optativas no percurso curricular dos alunos do curso.

A análise também mostrou relações diretas entre a compreensão dos atores sobre as possibilidades (importância; necessidade; maneiras possíveis) e limitações da inserção da temática ambiental nos currículos de Educação Física e as especificidades dos cursos, licenciatura e bacharelado. A maior parte dos atores da licenciatura fala sobre a inserção da temática por meio de diferentes manifestações do campo da Educação Física, reforçando o caráter de transversalidade da temática; alguns exemplos incluem a inserção da temática a partir do cinema, da mídia-educação, dos esportes na natureza/esportes de aventura/esportes radicais, das artes e da dança. Já os atores do bacharelado evidenciam, especialmente, uma compreensão voltada para relações mais diretas às práticas da atividade física na natureza e como fatores ambientais podem influenciar a/na atividade física; alguns exemplos incluem considerações sobre o meio para a melhor compreensão das atividades de natação e atletismo, o reaproveitamento de materiais reciclados para confeccionar materiais de Ginástica Rítmica e ensinar aos futuros profissionais a promoverem atividades físicas utilizando os recursos naturais existentes no ambiente, tais como ruas, árvores, bancos, obstáculos naturais. Ou seja, observa-se nos discursos dos atores da licenciatura maneiras de como a Educação Física poderia contribuir para discussões sobre a temática ambiental (percepção ambiental *pela* “educação física”), enquanto fica mais evidente nos discursos dos atores do bacharelado como os fatores ambientais podem influenciar sobre a atividade física (influência do meio *na* “educação física”).

Como já mencionado, as disciplinas que dialogam mais diretamente com a temática ambiental são optativas, sendo possível que os discentes passem pelo curso sem participar dessas disciplinas. Os demais docentes que afirmam abordar a temática ambiental o fazem, de maneira geral, indiretamente, ou seja, pela abordagem de conteúdos que são, na essência, específicos da Educação Física, mas que podem ser considerados também como discussões ambientais ou relacionadas às relações ser humano-meio ambiente. Observa-se também que tais abordagens são realizadas de maneira esporádica, em aulas específicas sobre aquele conteúdo, não tendo uma conexão direta/planejada com outros conteúdos que poderiam, em seu conjunto,

promover uma abordagem mais significativa da temática ambiental nessas disciplinas. Por fim, a indicação dos conteúdos sinalizados como propícios para a abordagem da temática ambiental evidenciam uma abordagem preservacionista e técnica, compreendendo o ambiente apenas pelos seus aspectos naturais.

Vale salientar que não foi objetivo da pesquisa avaliar a prática dos docentes dos cursos de Educação Física, mas sim identificar conteúdos/métodos utilizados ou possíveis de serem utilizados, assim como as principais dificuldades enfrentadas pelos docentes para a abordagem da temática ambiental nos currículos de Educação Física no ensino superior.

Analisando a segunda parte do *corpus*, a saber, as respostas aos questionários aplicados aos discentes, concluímos que os a maioria dos discentes compreende que o curso não os preparou para lidar com a temática ambiental. Ao mesmo tempo, os discentes, em sua grande maioria, afirmaram sentir a necessidade dessa preparação, um importante indicativo de como o discurso ambiental já ecoa nas pretensões curriculares/escolares de formação profissional, um passo essencial para as aspirações legais/institucionais de ambientalização curricular no ensino superior.

Ainda sobre a formação profissional, novamente ficam bastante evidentes as diferenças entre os cursos de licenciatura e de bacharelado. Enquanto os discentes do bacharelado compreendem que a abordagem da temática no curso deverá prepará-los para atuar com os esportes radicais, os discentes da licenciatura possuem uma compreensão mais voltada para a escola e compreendem que a temática deve ser abordada de forma interdisciplinar.

No que se refere a disciplinas que abordam a temática ambiental possivelmente cursadas pelos discentes durante sua formação, a maioria dos discentes respondeu não ter cursado disciplina alguma, porém revelaram ter ciência da existência de disciplinas optativas que abordam a temática. Essa constatação revela uma importante contradição: os discentes reconhecem a importância da temática para sua formação e dizem ter conhecimento sobre disciplinas optativas que abordam a temática, porém, não optam por cursá-las. Aliás, esse indicativo vai ao encontro de um dos principais fatores indicados por Bluhdorn (2011) como limitantes para a mudança em relação aos problemas ambientais: sabemos o que mudar e como mudar, muitas vezes temos plena possibilidade de buscar essa mudança, até mesmo com mínimo esforço, porém a inércia histórica da maneira em que as coisas sempre foram feitas inibe tais mudanças; o currículo é um exemplo perfeito, no qual caminhos para a

ambientalização são abertos, porém a estrutura tradicional, aquela seguida historicamente pelos que se formaram na área, quase sempre prevalece.

No que se refere à disciplinarização da temática ambiental, a maioria dos discentes da licenciatura e do bacharelado compreende que deveria existir uma disciplina específica para abordar a temática, coincidindo com o entendimento da maioria dos docentes. Os discentes também sugeriram que a temática ambiental poderia ser abordada em algumas disciplinas já existentes do currículo. Diante desse entendimento, podemos concluir que os discentes sinalizam para uma inserção da temática ambiental de forma específica, mas que a existência de uma disciplina não exclui a possibilidade da abordagem ser atravessada pelas demais disciplinas. Novamente, há um apelo, pelo menos discursivo, para a mudança. Apesar das dificuldades para a mudança mencionadas no parágrafo anterior, essa incorporação discursiva já é um importante passo para a abertura de possíveis caminhos à ambientalização curricular.

Como a pesquisa caminhou em torno da formação profissional, procuramos saber a respeito do estágio supervisionado, mais especificamente, se os discentes tiveram alguma experiência com a temática em seus estágios. O resultado foi negativo para a maioria dos discentes. Esse talvez seja um dos indicativos mais preocupantes: se os discentes não sentem a necessidade de desenvolver a temática nesse espaço, o qual propicia vivências e experiências da prática profissional, dificilmente se preocuparão em buscar uma formação mais voltada para o desenvolvimento de práticas ambientais. Desse modo, seria essencial que os contratos de estágio firmados entre as instituições cobrassem essa demanda, ou seja, uma demanda praxica que daria maior sentido para os processos de ambientalização curricular.

De maneira geral, podemos compreender que a temática ambiental se materializa nos cursos de Educação Física da UFS ainda de forma pontual e muito tímida, tanto em relação ao conteúdo como dos métodos, o que leva os discentes a terem uma compreensão limitada dos conceitos do campo ambiental e de como a incorporação desses conceitos poderiam contribuir para suas práticas profissionais. De maneira mais geral, compreendendo as questões de currículo, os docentes parecem desenvolver suas disciplinas de forma individualizada, movido pelo modelo curricular disciplinar presente nos cursos, tendo pouco conhecimento sobre o que está sendo desenvolvido em outras disciplinas, fator que também dificulta muito o diálogo entre os docentes e entre as disciplinas, limitando, assim, o ideário de uma educação (ambiental) transversal.

Diante da relevância da temática ambiental para as instituições de ensino de uma maneira geral, bem como para a formação de um *habitus* ambiental nas sociedades contemporâneas, como amplamente discutido na revisão de literatura dessa pesquisa, a temática ambiental, enquanto tema transversal, somente fará sentido quando houver uma mudança na estrutura curricular, na qual a temática possa encontrar espaços efetivos de inserção em disciplinas específicas, assim como de diálogo entre as diferentes disciplinas, sendo assim incorporadas pelos docentes em seus fazeres pedagógicos. Tal tarefa não é simples, pois, ao mesmo tempo em que esbarra em uma estrutura curricular historicamente estabelecida, exige dos docentes uma mudança que só pode ocorrer a partir de um questionamento ao qual não foram preparados em suas próprias formações; ou seja, tal transformação curricular pede que os atores envolvidos na atual estrutura curricular, em sua enorme maioria formada nessa mesma estrutura, a questione, a reinvente.

Um caminho possível seria o fomento de políticas públicas para a formação continuada dos docentes, instigando possíveis transformações e a incorporação de temas emergentes, tais como a temática ambiental. Porém, essa é também uma fórmula “antiga” e que esbarra em questões da prática docente, especialmente a falta de tempo em uma dinâmica profissional que cada vez demanda uma produção mais eficiente, tanto em qualidade como em quantidade, assim como os conhecidos limites que nos impomos à mudança. Há, portanto, a esperança, movida, inclusive, por um elemento que transparece em quase todos os discursos dos docentes que participaram dessa pesquisa: a inquietude do educador em sua eterna busca pelo constante processo de significar e ressignificar suas relações consigo, com o outro e com o mundo.

Tal como o processo de formação, este estudo não se esgota em si, pois entendemos a abrangência e a complexidade que paira sobre a temática, se fazendo necessários novos estudos em torno dos processos de ambientalização na formação (inicial/continuada) em Educação Física. Deixamos aqui, no entanto, nossa contribuição para que se possam ampliar as discussões nessa área, contribuindo para a inserção da temática ambiental nos cursos de Educação Física e abrindo novas possibilidades de estudos futuros.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, T. W; HORKHEIMER, M. **Dialética do esclarecimento**: fragmentos filosóficos. Tradução Guido Antonio de Almeida. – Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1985.
- ALMEIDA, L, R, S. **Pierre Bourdieu**: A transformação Social no contexto de “A Reprodução”. Inter-Ação: Rev. Fac. Educ. UFG, 30 (1): 139-155, jan/jun. 2005.
- ALVES, C. Humildade. In: FAZENDA, I. (org). Dicionário em construção: interdisciplinaridade, 2002a, p. 62.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física: terceiro e quarto ciclo do ensino fundamental** / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/ SEF, 1998.
- BRASIL. Constituição Federal (1988) **Lei Federal nº 9.795**, de 27 de abril de 1999.
- _____. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CSE n. 7, de 31 de Resolução CNE/CSE n. 7 marços de 2004.
- _____. Ministério da Educação. **Conselho Nacional de Educação** – CNE. Resolução n. 2 de 15 de junho de 2012. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental. Brasília: MEC/CNE, 2012.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**; tradução Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BAUMAN, Z. **Vida para consumo**: a transformação das pessoas em mercadoria; tradução Carlos Alberto Medeiros. – Rio de Janeiro: Zahar, 2008.
- BAU, E. A. Apresentação. In: BAU, Eva Arbat; CIURANA, Ana Maria Geli de (eds.). **Ambientalización Curricular de los estudios Superiores**. vol. 1- Aspectos ambientales de las Universidades. Girona, Red Aces, 2002, p. 9-10.
- BERTOLUCCI, D.; MACHADO, J. e SANTANA, L.C. **Educação Ambiental ou Educações Ambientais? As adjetivações da educação ambiental brasileira**. Rev. Eletrônica do Mestrado em. Educação Ambiental. V. 15, 2005.
- BOURDIEU, P. **Os usos sociais da ciência**: por uma sociologia clínica do campo científico. São Paulo: UNESP, 2003.
- BOURDIEU, P. **Entrevistado por Maria Andréa de Loyola**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2002.
- BOURDIEU, P. **Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico**. São Paulo: UNESP, 2004. 86 p.
- BOFF, L. **Saber cuidar**: ética do humano – compaixão pela terra. Petrópolis: Vozes, 2002.

BRUNDTLAND, Gro Harlem (org.) Nosso futuro comum **Relatório da Comissão Mundial Sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento**. 2 ed. Rio de Janeiro: FGV, 1991.

BLÜHDORN, I. **The Politics of Unsustainability: COP15, Post-Ecologism, and the Ecological Paradox**. The Author (s), 2011.

BRITO, G. R. F. de. **Temáticas ambientais em disciplinas escolares: entre o planejado e o passível**. 2013. 124p. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento e Meio Ambiente) – Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento e Meio Ambiente - PRODEMA, Universidade Federal de Sergipe, Sergipe. 2013.

CARVALHO, I. C. de M. **Educação ambiental: a formação do sujeito ecológico** – 5 ed – São Paulo: Cortez, 2011.

_____. A Educação Ambiental e a formação de professores. In: MEC; SEF, **Panorama da Educação Ambiental no Ensino Fundamental** / Secretaria de Educação Fundamental – Brasília: 2001. 149 p. il.

_____. **A Invenção ecológica: narrativas e trajetórias da educação ambiental no Brasil**. 2ª. ed. Porto Alegre: UFRGS, 2002.

CARVALHO, I.C.M; STEIL, C, A. **O Habitus Ecológico e a Educação da Percepção: fundamentos antropológicos para a educação ambiental**. In: Educação & Realidade 34(3), set/dez 2009, p. 81-94.

CAPRA, F. **O ponto de mutação**. Tradução: Álvaro Cabral. Ed. cultrix, 2006.

CAMARGO, A.L.B. **Desenvolvimento sustentável: dimensão e desafios**. Campinas: Papirus, 2003.

CAMUNELLO, L.N. **Campo Ambiental, Habitus Ecológico e Aprendizagem Situada: contribuições para a Educação Ambiental**. Florianópolis, X ANPED SUL, Florianópolis, 2014.

CUNHA, E. **Os saberes docentes ou saberes dos professores**. Texto da tese de doutorado. Programa de Pós-graduação em Educação. UFRN, 2003.

CHARLOT, B. **Da Relação com o Saber: elementos para uma teoria**. Trad. Bruno Magne. – Porto Alegre: Artmed, 2008.

DEWEY, J. **Experiência e Educação**. Trad. de Anísio Teixeira. 2 ed. São Paulo: editora nacional. 1976.

DIAS, G. F. **Educação ambiental**. Princípios e práticas – 3. Ed. – São Paulo: Gaia, 1994.

_____. **Educação ambiental**. Princípios e práticas – 9. Ed. – São Paulo: Gaia, 2004.

DIEGUES, A. C. S. **O mito moderno da natureza intocada**. 3 ed. São Paulo: Hucitec Núcleo de Apoio à Pesquisa sobre Populações Humanas e áreas Úmidas Brasileiras, USP, 2000.

DOMINGUES, S; KUNZ. E. ARAÚJO, L. **Educação ambiental e educação física: possibilidade para a formação de professores**. rev. Bras. Ciênc. Esporte vol.33n.3 Porto Alegre Julho/set. 2011.

DOMINGUES, S. **A dimensão da educação ambiental na teoria e prática pedagógica da formação de professores em educação física.** Tese de doutorado. Florianópolis, SC, 2011.

FAZENDA, I. C. A (Org). **Dicionário em construção: interdisciplinaridade.** – 2ed. São Paulo: Cortez, 2002.

FARIAS, C. R. de O. **A produção da política curricular nacional para a educação superior diante do acontecimento ambiental: problematizações e desafios** - Tese de doutorado - Universidade Federal de São Carlos, UFSCar, 2008.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 9. Ed. São Paulo: paz e terra, 1998.

FREIRE, P. **Educação “bancária” e educação libertadora.** In: PATTO, M.H.S (org). **Introdução à Psicologia Escolar.** 3 ed. São Paulo: Casa do psicólogo, 1997.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido.** 44ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo, Paz e Terra, 2011.

_____. **Política e educação: ensaios.** 6. ed. São Paulo: Cortez, 2001. (Coleção Questões da Nossa Época, v. 23).

FREITAS, V. **Dimensões e universo das representações sociais de educação ambiental por discentes em Garanhuns-PE.** Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Centro de Ciências Sociais Aplicadas. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2008.

FRANCO, M. **Análise de conteúdo.** 3 ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2008.

GIACON, B. **Coerência.** In: FAZENDA, I. (org). **Dicionário em construção: interdisciplinaridade,** 2002a, p. 35-39.

GADAMER, H. G. **Verdade e Método.** 10 ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

GELI, A. M. Introdução. Universidade, sustentabilidade e ambientalização curricular. In: GELI, Anna Maria; ARBAT, Eva (Eds.). **Ambientalización curricular de los Estudios Superiores: Aspectos ambientales de las Universidades.** v. 1. Girona: Universitat de Girona – Red ACES, 2002. p. 15-18.

GIL, A. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2014.

GONÇALVES, C. **Homem – Natureza: Uma relação conflitante ao longo da História.** Revista Multidisciplinar da UNIESP- 6-dez. 2008. Acesso em 17 de setembro de 2015. Disponível em: <http://www.uniesp.edu.br/revista/revista6/pdf/17.pdf>.

GONZÁLES MUNÓZ, M. C. Principales Tendencias y modelos de la Educación Ambiental en el sistema escolar. **Revista Iberoamericana de Educación,** n. 11.1996, p. 13-74.

GUIMARAES, M. **A dimensão Ambiental na Educação.** Campinas, SP: Papirus, 1995.

GUIMARÃES, M. **A dimensão ambiental na educação**. 11. ed. Campinas, SP: Papirus, 2011a. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

_____. **A formação de educadores ambientais**. 8. ed. Campinas: Papirus, 2011b.

_____. **Armadilha paradigmática na educação ambiental**. In: LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo; LAYRARGUES, Philippe Pomier; CASTRO, Ronaldo Souza de (Orgs.). **Pensamento complexo, dialética e educação ambiental**. São Paulo: Cortez, 2006. Cap. 1, p. 15-29.

_____. **A formação de educadores ambientais**. Campinas: Papirus, 2004.

GUERRA, A; FIGUEREDO, M. **Ambientalização curricular na educação superior: desafios e perspectiva**. Curitiba. Ed. UFPR, p. 109 – 126, 2014. Acesso em 17 de setembro de 2015. Disponíveis em <http://www.scielo.br/pdf/er/nspe3/a08nspe3.pdf>.

GRÜN, M. **Ética e educação ambiental: a conexão necessária**: Papirus, 1996.

HERCULANO, S. **Riscos e desigualdade social: a temática da Justiça Ambiental e sua construção no Brasil**. ANPPAS: São Paulo, 2002

INÁCIO, H. **Lazer, Educação e meio ambiente: uma aventura em construção**. Rev. Pensar a prática. V. 9, n. 01 (2006). Acesso em 15 de setembro de 2015. Disponível em: <http://www.revistas.ufg.br>.

JAPIASSU, H. **interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

JONAS, Hans. **O Princípio Responsabilidade: ensaio de uma ética para uma civilização tecnológica**. Rio de Janeiro: PUC Rio, 2006.

JUNGES, José Roque. A Proteção do meio ambiente na Declaração Universal sobre Bioética e Direitos Humanos. **Revista Brasileira de Bioética**. Volume 2 –número 1 –2006.

KITZMAN, D. Ambientalização de espaços educativos: aproximações conceituais e metodológicas. **Rev. eletrônica Mestr. Educ. Ambient.** I SSN 1517 - 1256, v. 18, janeiro a junho de 2007.

MARCONI, M.; LAKATOS. E. **Fundamentos de metodologia científica**. 7 eds. – São Paulo: Atlas, 2010.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo. N. 19, p. 20-28, jan/fev/mar/abr 2002.

LAYRARGUES, P. P., CASTRO, R. S. C. (orgs.). **Identidades da educação ambiental brasileira** / Ministério do Meio Ambiente. Diretoria de Educação Ambiental. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004.

Lei nº 9795 de 27 de abril de 1999. **Política nacional de educação ambiental**. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9795.htm>. Acesso em: 13 abril. 2014.

LEFF, H. **Saber ambiental: sustentabilidade, racionalidade, complexidade, poder**. Tradução, Lúcia Mathilde Endlich Orrth. 8 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

_____. **Epistemologia ambiental**. São Paulo: Cortez, 2001.

LOPES, J, S, L. et al. **A ambientalização dos conflitos sociais**. Rio de Janeiro: Relume Dumará: Núcleo de Antopologia da política/ UFRJ, 2004.

LOUREIRO, C. F. B. **Trajetória e fundamentos da educação ambiental**: por uma Educação Ambiental transformadora. São Paulo: Cortez, 2004.

LOUREIRO, Carlos Frederico B. **Trajetórias e fundamentos da educação ambiental**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

MARIN, A.; OLIVEIRA, L.C. **A experiência estética em Dufrenne e Quintás e a percepção de natureza**: para uma educação ambiental com bases fenomenológicas. Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental. Rio Grande, RS: v.15, p.196-210, jul./dez. 2005.

MARIN, A. A educação ambiental nos caminhos da sensibilidade estética. Inter-Ação: **Rev. Fac. Educ.** UFG, 31 (2): 277-290, jul./dez. 2006

MARCONI, M.; LAKATOS, E. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 7.ed. – São Paulo: Atlas, 2010.

MERLEAU – PONTY, M. **A natureza**. Tradução Álvaro Cabral. – 2º ed. – São Paulo: Martins Fontes, 2006.

MEDINA, N. M. **A formação dos professores em educação fundamental**. In: MEC; SEF, Panorama da Educação Ambiental no Ensino Fundamental / Secretaria de Educação Fundamental – Brasília: 2001. 149 p.

MORIN, E. **A Cabeça Bem Feita**: Repensar e Reforma, Reformar o Pensamento. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002a.

_____. Epistemologia da Complexidade. In; SCHINTMAN, D. F (org.). **Novos Paradigmas, cultura e Subjetividade**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

MOREIRA, A. **O campo do currículo no Brasil**: construção no contexto da anped. Cadernos de Pesquisa, n. 117, novembro, 2002.

NUNES, C. **Saberes docentes e formação de professores**: um breve panorama da pesquisa brasileira. Educação & Sociedade, ano XXII, nº 74, abril/2001.

NÓVOA, A. **Os professores e as histórias da sua vida**. In NÓVOA. (org). Vidas de professores. Porto: Porto Editora, 1995.

_____. **Profissão professor**. 2º ed. Porto: Porto Editora, 1995.

OLIVEIRA JÚNIOR, W. et al. **As 10 características em um diagrama circular**. In: JUYENT, Mercè; CIURANA, Anna Maria Geli; ARBAT, Eva (Eds.) Processo de Caracterización de la ambientalización curricular de los estudios Universitarios. Girona: Rede ACES, 2003. v. 2, p. 35-55.

ORSI. **Ambientalização curricular**: um diálogo necessário na educação superior. X ANPED SUL, Florianópolis, outubro de 2014.

PAVIANI, Jayme. **Problemas de Filosofia de Educação**. Petrópolis – RJ. Ed vozes Ltda, 1987.

PESSOA, V. **O cuidado Interdisciplinar na construção de um currículo de formação de educadores**. Tese de Doutorado – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2011.

PELIZZOLI, M. **Homo ecológicus: ética, educação ambiental e práticas vitais**. Caxias do Sul, RS: EDUCS, 2011.

PIMENTA, S. G. **Professor reflexivo**: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 1999.

PIMENTA, S. G. (Orgs.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 4ed. São Paulo: Cortez, 2004.

PIMENTEL, G. **Esporte na Natureza e Atividade de Aventura**: uma terminologia aporética. Ver. Bras. Ciênc. Esporte, Florianópolis, v. 35, n. 3, p. 687-700, jul./set, 2013.

REDE ACES. **Red de Ambientalización Curricular de los Estudios Superiores**. 2002. Acesso em: 10 /09/2015. Disponível em: http://insma.udg.es/ambientalizacio/web/alfastinas/castella/c_index.htm

REIGOTA, M. **O que é educação ambiental**. 2. Ed. Revista e ampliada. São Paulo: Brasiliense, (Coleção primeiros passos; 292), 2009.

ROSALEM, B. M.; BAROLLI, E. Ambientalização Curricular na formação inicial de professores: o curso de pedagogia da FE-UNICAMP. **Revista Brasileira de Educação ambiental**, V. 5, N.1, p. 26-36, 2010.

RODRIGUES, C. **O vagabonding como estratégia pedagógica para a “desconstrução fenomenológica” em programas experiências de educação ambiental**. Educação em Revista, v.31, n.01, p.303-327, 2015.

RODRIGUES, C. A ambientalização dos currículos de Educação Física no ensino superior. **Revista Motriz**, V. 18, n. 03, p.557-570, 2012

RODRIGUES, A. C. **A educação ambiental e o fazer interdisciplinar na escola**. Araraquara, SP: Junqueira&Martin. Juiz de Fora, MG: FAPEB, 2008.

RODRIGUES. J.M. M e SILVA. E.V. **Educação e desenvolvimento sustentável: problemática, tendências e desafios**. Fortaleza: Ed: UFC, 2009.

RODRIGUES, C.; JUNIOR, L. **Ecomotricidade**: sinergia entre educação ambiental, motricidade humana e pedagogia dialógica. **Motriz**, v.15, n.4, p.987-995, out/dez. 2009. Acesso em: 14 nov. 2015. Disponível [http:// www.periodicos.rcbiblioteca.unesp.br](http://www.periodicos.rcbiblioteca.unesp.br)

RODRIGUES, C. Observando os “estudos do meio” pela lente da Educação Ambiental Crítica. **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, v.24, p.503-517, jan./jul. 2010

RODRIGUES, C. **Ambientalização curricular da Educação Física nos contextos da pesquisa acadêmica e do ensino superior**. Tese de doutorado. Programa de Pós- graduação em Educação-São Carlos: UFCar, 2013.

SACRISTÁN, J. G. **O Currículo**: uma reflexão sobre a prática. Tradução Ernani F. da F. Rosa. 3.ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOS, M. **A Natureza do Espaço**: Técnica e Tempo, Razão e Emoção. - 4. ed. Editora da Universidade de São Paulo, 2006

SAUVÉ, L.; ORELLANA, I. **A Formação Continuada de Professores em Educação Ambiental**: a proposta EDAMAZ. In: SANTOS, J.E.; SATO, M. A. Contribuição da Educação Ambiental à Esperança de Pandora. São Carlos, RIMA, 2001, p. 276.

SETTON, M. G. J. **A Teoria do Habitus em Pierre Bourdieu**: uma leitura contemporânea. Revista Brasileira de Educação, nº 20, maio/jun/Jul/ago, 2002.

SILVA, T.T. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Petrópolis. Autentica, 2005.

SOARES, C. L. et al. **Metodologia do Ensino da Educação Física**, São Paulo, Cortez, 1992.

SANTOMÉ, J T. **Globalização e interdisciplinaridade**: o currículo integrado (Trad: Cláudia schilling), Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

TARDIF, M. **Saberes docente e formação profissional**. 16. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TRISTÃO, M, A. **A educação ambiental na formação de professores**. 2ed. são Paulo: Annablume; vitória, Fapitec, 2008.

UNGER, Nancy. **Filosofia e natureza**: por uma fenomenologia do deserto. In: SANTOS Antônio Carlos dos (org). *Filosofia & Natureza: Debates, Embates e Conexões*. São Cristóvão, SE da UFS, 2010. Pag. 53 a 76.

VIOLA, E. **O movimento ecológico no Brasil** (1974 – 1986): do ambientalismo à ecopolítica. In: PÁDUA, J. A (org). *Ecologia e política no Brasil*. Rio de Janeiro: Espaço e Tempo; IUPERJ, 1987.

ZOTTI, S. A. **Sociedade, educação e currículo no Brasil**: dos jesuítas aos anos de 1980. – Campinas, SP: autores associados; Brasília, DF: ed. Plano, 2004.

APÊNDICES

Apêndice I – Quadro com respostas completas dos docentes dos cursos de Licenciatura e Bacharelado ao questionário da pesquisa.

| Doc | T. Ambiental nas disciplinas ministradas. Descrição de conteúdos e métodos. | Dificuldade da inserção da Temática ambiental no currículo | Possibilidade para abordar a temática na disciplina | Necessidade de haver uma disciplina específica com a temática ambiental | As disciplinas contemplam a demanda social, no que tange a temática ambiental | Projetos e temática ambiental | Importância da temática na formação. |
|-------|---|--|---|--|--|---|---|
| Doc1L | Sim. Entendo o ambiente constituído pelas consequências das relações homem-natureza. Logo todas as disciplinas tratam da problemática ambiental. | Sim. As consequências que foram geradas pela modernidade, dentre as várias, a separação sujeito x objeto, homem x natureza. | Sim. Pois não dá para falar da criança distante das relações ambientais. | Não. Penso que devemos alcançar ao paradigma disciplinarizante. Embora burocraticamente seja difícil, devemos tratar esta temática, longe de dualismo e reducionismo. | Não. A causa é o paradigma de teorias do conhecimento que predomina nos currículos de formação | Sim. PIBD. As ações pedagógicas são baseadas em um campo teórico que fundamenta uma leitura integradora com o ambiente | Sem dúvidas. Pensar a formação desarticulada do ambiente é reduzir a condição humana. |
| Doc2L | De modo específico não. Todavia, na disciplina “tópicos I”, desenvolvo usos pedagógicos do cinema, onde exibe o filme “Tá dando onda”, onde tematiza para as crianças formas harmônicas com a natureza. No âmbito da disciplina “Esporte e modernidade”, debato os megaeventos no Brasil e impactos ambientais. | Sim. Devido a uma visão equivocada de não dimensionar o todo, e ficamos limitados a nossos conteúdos e percebermos o ambiente como uma questão transversal ou de responsabilidade de outros conhecimentos. | Sim. Pelas inserções mencionadas, no entanto, penso que devo reorganizar minhas percepções. | Não tenho clareza quanto a isso, talvez essa opção termine por nos limitar de novo. Exemplo: hoje temos disciplinas específicas de EDF e adaptação, EDF infantil. Preenchemos o vazio anterior, mas continuamos a não pensar que os “alunos especiais” e as crianças devem estar presentes em todas as disciplinas. Penso que se incorreremos nesse caminho poderemos perder novamente uma visão de todo e limitarmos o ambiente a | Não. Devido a nossa perspectiva curricular/disciplinar. | Não, estou iniciando um projeto do PIBIC, de uso do cinema, buscarei tratar dessa questão que a priori não aparecia no projeto. | Fundamental. Como elemento necessário a uma percepção generalista do conhecimento. |

| | | | | | | | |
|-------|---|--|---|--|--|--|--|
| | | | | uma disciplina específica e só. | | | |
| Doc3L | Sim, mas muito pouco. Na disciplina “Educação, Filosofia e corpo”, tem um tópico onde falo de corpo e natureza. Mais da episteme que sustenta a tese dos esportes de risco. | Acredito que deveria ser um tema transversal. | Sim. Tanto que faço isso nesse bloco de conteúdo, onde trato dos vetores semânticos que pautam práticas corporais. Dentro elas eu elenco os esportes de natureza. | Não. Deve ser um tema transversal. | Não sei. Não posso falar sobre a prática dos outros professores, pois as desconheço. | Sim. O projeto “corpo e performance”, onde fizemos uma performance que já tratou da temática da educação ambiental | Sim. Pois é necessário desmistificar as relações epistêmicas para transcender a relação homem (ser humano) X meio ambiente. |
| Doc4L | Não. | Os volumes de conceitos e métodos relativos as disciplinas que ministro, não dão espaço para a inserção de mais conceitos e questões oriundos de outras áreas. | Sim. Apesar de existir muitos obstáculos. Pode ser pelo espertes de natureza, ou mesmo as artes, como a dança, que trabalham com temas de gênero. | Sim. Atualmente, 20 anos passados desde a publicação dos temas transversais, vemos em sua prática uma série de limitações teóricas e metodológicas para o alcance do almejado. | Não. O currículo segue uma tradição de temas, refletidos nas disciplinas, vinculados à cultura corporal. | Sim, sou responsável por um projeto de pesquisa que relacionado à saúde indígena, nesse caso a temática ambiental surge necessariamente. | Sim. Pela necessidade de estudar as implicações das práticas corporais no meio ambiente. |
| Doc5L | Não. | Não. Poderá ser incluída a qualquer momento, nada impede, a não ser a boa vontade do corpo docente. | As disciplinas desenvolvidas por mim têm caráter profissionalizante, não sou diretamente responsável por essa temática. | Sim. As disciplinas estruturantes seriam ao meu ver responsáveis para abordar não só a temática ambiental como outras temáticas tão importante quanto ela. | Não. O currículo necessita urgentemente ser reformulado. | Não. O projeto do qual sou responsável não existe relação com a temática | Sim, os futuros docentes devem saber como desenvolver em suas aulas a relação corporeidade e a temática ambiental. |
| Doc6L | Não. | Sim. Devido à dificuldade de definir as especificidades de uma educação ambiental para a educação física. | Sim. Pelos esportes radicais, urbanos e da natureza. | Sim. Por causa da pertinência do tema | Acredito que as disciplinas ainda são muitos tímidas com relação a essa temática. | Não. | Sim, mas temos poucas ações nesse sentido, apesar de sua necessidade no momento atual. Há dúvidas sobre para quais direções tal temática poderá tomar. |
| Doc7L | Não, em parte! Na disciplina Educação Física, Esporte e Mídia, tematizamos | Sim. Apesar de ser uma discussão já recomendada no PCN ainda é muito | Sim. Seja no âmbito do esporte/natureza e suas relações com o meio | Sim. Enquanto ainda não há um entendimento; e nem os | Não, no entanto o currículo está sofrendo alterações e mudanças o | Sim. Neste, os alunos produziram um jornal e a temática foi inclusa | Sim. É importante para formação humana em todos os campos. |

| | | | | | | | |
|-------|---|---|---|--|---|--|--|
| | não como conteúdo, mas de iniciativas do alunos em suas produções midiáticas como videotexto | distante no âmbito curricular. | ambiente: seja nas produções em mídia – educação, em que o problema é focado. | professores têm a consciência da temática em suas aulas, acredito que uma disciplina poderia guiar este caminho para a conscientização. | que torna possível a inserção da disciplina nos cursos. | por eles mesmos | |
| Doc8L | Sim. Na disciplina Metodologia das Lutas II, utilizamos o conceito de homem natureza e o desenvolvimento de técnicas de combate fundamentado no conhecimento ambiental. | Existe um debate para a inclusão dessa temática dentro das disciplinas e como uma disciplina autônoma também. | Sim. A condição humana é dependente dessa relação e precisa ser enfatizada em espaços dentro e fora do campus. | Sim. O debate é necessário, principalmente, pelo fato dos estudantes não terem uma formação que lhes permita entender essa relação homem X natureza, circunscrito no ambiente. | Não. Pois esbarra na burocracia acadêmica que limita a velocidade das demandas específicas em relação a sua função social. | Sim. Indiretamente discutimos os limites ambientais na dinâmica social. | Sim. Imprescindível. |
| Doc9L | Sim. Em uma disciplina sobre a sinergia entre a educação física e o campo ambiental - Tópico especial (optativa) Conteúdos: construção histórica; correntes e abordagens para a práxis da educação ambiental; sinergias possíveis e limitações no encontro entre o campo ambiental e da educação ambiental. Metodologia: desconstrução e reconstrução dos pré-conceitos que os indivíduos trazem de suas experiências relacionadas ao campo ambiental; dinâmicas; produção de | Sim. São algumas: a) a carência da temática ambiental na formação de professores que atuam hoje no ensino superior; b) falta de interesse dos alunos na temática, como na maior parte dos casos a temática ambiental é desenvolvida em disciplinas optativas, poucos alunos se dispõem a se matricular nessas disciplinas; a) a falta de bases epistemológicas fortes no campo ambiental, criando um cenário em que há uma enorme | Já abordo. Mas reconheço como limitação à transversalidade do tema, a falta de diálogo com os colegas de curso de modo que pudéssemos desenvolver a temática transversalmente em toda a estrutura curricular. | Sim. O volume de temáticas, abordagens, métodos e conteúdos associados à temática ambiental justifica a inserção de uma disciplina específica para abordá-la em todos os programas de ensino superior, no entanto a presença de uma disciplina não substitui ou supera a necessidade de desenvolvimento da temática de forma transversal nos currículos. | Não. Há uma falta de diálogo entre os colegas sobre o que desenvolver em suas disciplinas, desse modo, não sei ao certo o que vem sendo desenvolvido sobre a temática ambiental em outras disciplinas, mas se tivesse que julgar uma hipótese seria que as disciplinas tanto do bacharelado com da licenciatura estão longe de uma estrutura que contemple a temática ambiental de forma transversal. | Sim. Sou responsável por um projeto de pesquisa sobre a Ecomotricidade no estado de Sergipe. Ecomotricidade é a intencionalidade do ser humano em interagir com a natureza. O objetivo do projeto é compreender essas relações/experiências entre ser e natureza, pensando em como influenciam as visões de mundo desses indivíduos e como os valores (ético – estéticos – | Extremamente importante. Especialmente pela associação da educação física com questões pertinentes às relações entre corpo e meio, considero o papel da educação física como essencial tanto na construção de conhecimentos sobre essas relações como na proposição prática que leve a ações orientadas nesse sentido. |

| | | | | | | | |
|--------|--|--|---|---|---|--|---|
| | material; produção intelectual; pesquisa de campo; laboratórios de jogos. Além dessa disciplina, desenvolvo a temática ambiental relacionada ao campo do lazer, tanto nas discussões teóricas como nas dinâmicas práticas. | quantidade de abordagens, conteúdos e métodos. Esta diversidade tem pontos positivos e negativos, mas a falta de uma base epistemológica forte no campo ambiental dificulta a compreensão do fenômeno. | | | | políticos) da Ecomotricidade são incorporados no habitus de movimento desses indivíduos. | |
| Doc10B | Sim. Relação do indivíduo sociedade e a relação coma a saúde, através da relação causal da interação do homem com os alimentos, seu comportamento em relação a isso. Metodologia: teórico e prática | Sim. A falta de entendimento do que vem a ser meio ambiente e a visão reducionista em relação ao meio ambiente, relacionando somente a questão da natureza | Sim. Demonstrando a relação do homem com o ambiente que o cerca as interações e as implicações disto. | Não, pois todas as disciplinas têm uma relação com o meio ambiente. | Não. Mas existe a possibilidade | Sim, acredito que toda a intervenção tem uma relação ampla com a questão ambiental. | Sim. A interação homem – ambiente é o que nos faz existir. |
| Doc11B | Não. | Não. Necessitamos apenas uma reorganização no planejamento dos conteúdos, inserindo temas pertinentes como conteúdos transversais. | Extremamente | Sim. Nas disciplinas “tópicos especiais em educação física, saúde e esporte I, II e III, pode-se abordar a temática ambiental, além da disciplina atividade físicas no meio natural | Não. Deveria haver nos conteúdos das disciplinas do currículo do curso uma ênfase nos estudos sobre o meio ambiente, direcionado a temática da educação ambiental na atividade física e no esporte. | Não. | Sim. Para pensar a relação entre os princípios e fundamentos de possibilidades pedagógicas e metodológicas entre a educação ambiental e a formação de professores de educação física. |
| Doc12B | Não. | Falta de informação sobre a temática | Sim. Já que a disciplina é realizada no meio aquático. | Não. Deve ser abordado de forma transversal. A carga horária destinada a temática pode ser diluída em disciplinas correlatas | Depende do enfoque dado pelo professor. | Não abordo a temática em meu projeto. | Sim. É importante para a formação de qualquer aluno, independente do curso. |
| Doc13B | Não. | Sim. A adequação da temática aos | Sim. Por ser um tema transversal, | Não sei se uma disciplina, | Não. Ainda não temos adequação | Não, porem quando surge é de | Sim. Não pode ser mais ignorada na |

| | | | | | | | |
|--------|---|--|--|--|--|--|--|
| | | conteúdos programáticos . | pode e deve fazer parte da discussão no âmbito acadêmico | mas a adequação da temática nos conteúdos de diversas disciplinas | desta temática no currículo atual. | forma muito tímida. | formação global dos jovens brasileiros. |
| Doc14B | Não. Apesar disso sou consciente da importância de tratar esse assunto num contexto multidisciplinar. | Não. | Sim, mas não me sinto competente para fazê-lo. Seria necessário um curso de formação específica. | Não. Penso que deveria ser integrada na ementa de outras disciplinas. | Não. Devido a falta de competência nesta temática. | Não. | Sim. Pois, a educação física estuda o desenvolvimento biopsicossocial do indivíduo, não é compreensível esse estudo sem descontextualização das questões ambientais. |
| Doc15B | Sim. Na disciplina ética. São desenvolvidas temas relativos ao esporte e meio ambiente. | Não. | Sim. São incluídos nos conteúdos o uso e exploração do meio ambiente pelo homem e suas atividades, incluindo esporte e atividade física. | Não. Deve ser abordado por todos os componentes curriculares. | Não. Mas, depende da visão do professor. | Sim. Projeto paradesportivo de Sergipe. A partir de observações, dificuldade e análise do cotidiano do aluno, seja no âmbito social, seja em outros. | Sim. Fundamental para todos os homens, independente da profissão. |
| Doc16B | Não. | Sim. A maior dificuldade seja a logística para a materialização das aulas e a formação específica do professor sobre o tema. | Sim, com o uso de geoposicionamento, como também na atividade física na natureza (esporte de aventura). | Sim. Entendo que a perspectiva de uma formação/atuação profissional ampla, passa pelo conhecimento de vivermos com uma relação de maior cuidado e preservação ambiental. | Não. Mas no currículo do bacharelado existe uma disciplina optativa que parece falar sobre o tema. | Não é abordado a temática ambiental no projeto que coordeno. | Sim. Defendo que desenvolver uma consciência ecológica, podemos viver e usufruir muito mais tempo de uma vida saudável. É função de toda área de conhecimento. |
| Doc17B | Não. | Não. | Sim. A disciplina que ministro é trabalho de conclusão de curso. Desde que algum aluno tenha interesse em desenvolver a temática. | Sim. Acredito que a temática ambiental pode contribuir para a formação dos alunos de educação física e demonstrar possibilidades, desde instalações sustentáveis até prática | Não. Não existe disciplina que trate o tema pelo meu conhecimento. | Não é abordado a temática no projeto de pesquisa. | Sim. Para contribuir na formação do profissional em educação física e mostrar perspectiva de atuação profissional, como atividade física em meio ambiente, uso de práticas sustentáveis relacionados à área, |

| | | | | | | | |
|--------|--|--|--|---|--|----------------------------|---|
| | | | | profissionais sustentáveis. | | | instalações, projetos esportivos, etc. |
| Doc18B | Sim. Na disciplina Fisiologia do exercício II, trabalhamos conteúdos acerca do impacto de se realizar exercício em condições ambientais (calor, frio, humidade) e ambientes poluídos. Metodologia: as aulas são expositivas | Sim. A fuga do tradicionalismo. Os ambientes tradicionais da educação física e dos esportes, especialmente na escola, não se identificam com estas questões. Há, contudo, no curso de bacharelado uma disciplina sobre “atividade física no meio natural”. | Sim. Além das abordagens apresentadas é viável se explorar outras questões, em especial quando se aproximam megaeventos esportivos, tais como os jogos olímpicos. Há muitos esportes praticados em ambientes naturais e até mesmo os tradicionais, porém ao ar livre com exposição direta do sol. | Não tenho certeza. Talvez uma unidade didática dentro de alguma disciplina, talvez ainda como uma disciplina optativa. | Não. A carga horária é pequena, mas tende a contemplar em partes, estas questões. | Não abordo em meu projeto. | Sim. Visto que esta tem sido uma constante questão debatida em vários níveis governamentais e não governamentais. |
| Doc19B | Sim. O único enfoque que é dado é na disciplina metodologia da GR1, porém não é abordado nenhum tema/conteúdo específico sobre a problemática. O que é abordado é como se pode confeccionar aparelhos alternativos de GR, utilizando matérias primas encontradas no meio ambiente. | Sim. A falta de preparação dos professores sobre o tema no tocante à relação da temática “meio ambiente” e exercícios físicos, atividades físicas e esportes. | Sim. Possibilidade de reaproveitamento de materiais reciclados para confeccionar materiais de GR; atividade em academias-ensinar aos futuros profissionais a promoverem atividades físicas, utilizando os recursos naturais existentes no meio em que vivemos: ruas, árvores, bancos, obstáculos naturais, etc.) | Sim. Pois, sem um ecossistema saudável não se consegue ter nem viver uma vida saudável. O grande problema/dificuldade é a educação física vislumbrar como pode interagir e contribuir com a temática ambiental. | Não. Creio que é necessária uma ampla discussão sobre a operacionalização da educação física como agente que possa colaborar com a temática ambiental. | Não abordo em meu projeto. | Sim. Tem que estar presente em cursos de formação de qualquer área. |
| Doc20B | Não. | Sim. Por conta das características das disciplinas. | Sim. Com oficinas de debates nesta temática, mostrando um | Não tenho uma opinião formada. | Não. Contemplam temática sociais, mas seria salutar | Não abordo em meu projeto. | Sim é importante para toda área. |

| | | | | | | | |
|--------|--|--|--|---|---|---|---|
| | | | novo olhar interligando as áreas e os conteúdos. | | haver uma política dirigida para essa área. | | |
| Doc21B | Não. Trabalho diretamente. Como trabalho com atletismo, eu utilizo o atletismo na natureza, trabalho com confecção de materiais para o atletismo – matérias recicláveis. | Não. Basta o professor se propor a trabalhar com o meio ambiente. a dificuldade é se propor ir ao meio ambiente, entrar em contato com o meio ambiente. | Sim. Estamos organizando uma atividade no parque da sementeira uma atividade interdisciplinar, envolvendo outras áreas, saúde, coleta de sangue. | Sim. Se for para trabalhar de forma específica sim. | Sim. Que eu tenha conhecimento tem uma disciplina no currículo. | Não, mais indiretamente e nos envolvemos com as atividades no meio ambiente. | Sim. Durante todo o processo de formação, não apenas o inicial. |
| Doc22B | Sim. Conteúdos: envelhecimento ativo e meio ambiente. O Conteúdo é tratado dentro de uma disciplina em dois momentos: 1. Na discussão sobre o conceito de saúde e SUS e, 2. Nas relações entre sujeito e ambiente na perspectiva de empoderamento dos sujeitos | Sim. A dificuldade está na percepção dos docentes quanto a importância da temática, alguns compreendem como uma questão pontual (temas transversais) e outros entendem como fundamental. | Sim. Trabalhamos em parceria com outros docentes e departamentos | Sim. A única reserva é o risco de acharem que a questão ambiental, só vai ser tratada naquela disciplina, naquele semestre naqueles horários. Acho necessário e o curso já tem. | Sim. Considerando as ementas das disciplinas (até porque algumas fogem ao escopo e a questão ambiental, não vai estar em todas as disciplinas, sobretudo as de cunho eminentemente técnico. | Sim. Coordeno uma pesquisa com idoso e a questão ambiental é um dos pontos focados, mas na relação com a saúde do sujeito e da comunidade em que ele está inserido. | Sim. É importante para qualquer formação. |

Apêndice II – Questionário aplicado aos docentes participantes da pesquisa.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
DESENVOLVIMENTO E MEIO AMBIENTE
NÍVEL MESTRADO



- ✓ Apontamentos iniciais: dados sobre a formação docente

Graduação _____ Bacharel () Licenciado ()

Ano de conclusão _____

Pós-graduação:

- a) Mestrado sim () não ()

Área _____

- b) Doutorado sim () não ()

Área _____

- c) Pós – Doutorado sim () não ()

Área _____

- ✓ O (A) senhor (a) é professor (a) de qual curso da Educação Física?

- a) Licenciatura ()

- b) Bacharelado ()

- c) Licenciatura e Bacharelado ()

- 1) O (A) senhor (a) desenvolve, de alguma maneira, a problemática ambiental ou questões ambientais específicas nas disciplinas que ministra no Departamento de Educação Física da UFS? Se a resposta for positiva, por favor descreva os conteúdos e métodos desenvolvidos.

2) Quais as dificuldades da inserção da temática ambiental no currículo da formação inicial em Educação Física (licenciatura e bacharelado)?

3) Existem possibilidades para abordar a temática ambiental em sua disciplina de modo que contribua para sua transdisciplinaridade/interdisciplinaridade? Descreva:

4) Considera necessário haver uma disciplina específica para abordar a temática ambiental? Justifique:

5) Considera que as disciplinas do atual currículo dos cursos de Educação Física (licenciatura e bacharelado), contemplam as demandas sociais vigentes, no que tange à problemática ambiental? Justifique:

6) O senhor (a) é responsável por algum projeto de extensão ou pesquisa? Nesses projetos o senhor (a) aborda a temática ambiental? Descreva:

7) Considera a temática ambiental importante para a formação inicial da Educação Física? Justifique:

Apêndice III – Questionário aplicado aos discentes participantes da pesquisa.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
DESENVOLVIMENTO E MEIO AMBIENTE
NÍVEL MESTRADO



✓ Apontamentos iniciais: dados sobre os discentes

Você é aluno de qual curso de Educação Física?

Licenciatura ()

Bacharelado ()

Qual seu ano de ingresso na universidade? _____

1) Em sua opinião, o curso de Educação Física deveria abordar a temática ambiental?
Justifique sua resposta.

2) De que forma você acha que a temática ambiental deveria ser abordada em sua formação?

3) Você já cursou alguma disciplina no curso de Educação Física que contemplou a temática ambiental? Quais disciplinas e como a temática ambiental foi abordada?

4) Em sua opinião, a temática ambiental poderia ser abordada em alguma disciplina do curso de Educação Física? Quais disciplinas e como a temática ambiental poderia ser abordada?

5) Você fez ou faz estágio acadêmico? Onde?

6) Você teve alguma experiência com a temática ambiental em seu estágio acadêmico? Descreva

7) Você tem conhecimento ou participa de algum projeto de pesquisa e extensão na Ed. Física que aborda a temática ambiental? Descreva.

8) Você já atua profissionalmente na área da educação física? Como?

9) Você aborda a temática ambiental em sua prática profissional? Como?

10) Sua formação em Ed. Física na universidade lhe prepara /preparou para atuar com a temática ambiental em sua prática profissional? De que maneira?

Apêndice IV – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITÓRIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
DESENVOLVIMENTO E MEIO AMBIENTE
NÍVEL MESTRADO



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O (a) Senhor (a) está sendo convidado (a) para participar como voluntário (a) em uma pesquisa de Mestrado em Desenvolvimento e Meio Ambiente, da Universidade Federal de Sergipe/PRODEMA. Após ser esclarecido (a) sobre as informações da pesquisa, apresentadas a seguir, caso aceite fazer parte do estudo preencha as duas vias do termo com todos os dados requisitados. Uma via ficará com o (a) entrevistado (a) e a outra com o (a) pesquisador (a) responsável.

Desde logo fica garantido o sigilo das informações. Em caso de recusa você não será penalizado (a) de forma alguma. Mesmo sendo mantido o sigilo da fonte entrevistada, se reconhece que a participação na pesquisa pode oferecer aos (as) voluntários (as) riscos de constrangimento. Caso aceite participar da pesquisa estará contribuindo para a compreensão de fatores relacionados à preparação do futuro profissional da Educação Física para lidar com a temática ambiental.

Se depois de consentir em sua participação o Sr (a) desistir de continuar participando, tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa sem nenhum prejuízo a sua pessoa. O (a) Sr (a) não terá nenhuma despesa e também não receberá nenhuma remuneração.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

- **Título do Projeto:** Ambientalização Curricular na Formação inicial na Educação Física.
- **Pesquisadora Responsável:** Thaise Melo de Almeida Alves
- **Email para contato:** thaimelo@bol.com.br

O objetivo da pesquisa é analisar como o curso de formação em Educação Física da UFS – Licenciatura e Bacharelado – contribui na preparação do futuro profissional dessa área para lidar com a temática ambiental. Sua participação é voluntária e se dará por meio de concessão de questionário aberto que será realizada.

Eu, _____, RG nº _____
declaro compreender as informações dispostas nesse termo de consentimento e concordo em participar, como voluntário, do projeto de pesquisa acima descrito.

_____, ____ de _____ de _____
(Local) (Dia) (Mês) (Ano)

Assinatura do (a) participante voluntário (a)

Assinatura da pesquisadora

Apêndice V – Documento entregue ao Chefe de Departamento do DEF-UFS pedindo cooperação dos docentes para a pesquisa.



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITÓRIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
DESENVOLVIMENTO E MEIO AMBIENTE
NÍVEL MESTRADO**



Prezado professor Afrânio Bastos,

Meu nome é Thaise, sou ex-aluna do curso de Educação Física da UFS e atualmente aluna de mestrado no Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento e Meio Ambiente (PRODEMA) da UFS.

Solicito encarecidamente ao senhor a convidar os professores dos cursos de Licenciatura e Bacharelado do Departamento de Educação Física a colaborarem com a pesquisa “Ambientalização curricular na Formação inicial em Educação Física” respondendo a seguinte pergunta:

“O (A) senhor (a) desenvolve, de alguma maneira, a problemática ambiental ou questões ambientais específicas nas disciplinas que ministra no Departamento de Educação Física da UFS? Se a resposta for positiva, por favor descreva os conteúdos e métodos desenvolvidos”.

Os professores podem responder diretamente para meu e-mail:

thaimelo@bol.com.br

Desde já agradeço a valiosa participação de todos (as) e coloco-me a disposição para esclarecer quaisquer dúvidas.

Cordialmente,

Thaise Alves.

Apêndice VI – Declaração de Anuência e Termo de Compromisso



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
DESENVOLVIMENTO E MEIO AMBIENTE
NÍVEL MESTRADO**



DECLARAÇÃO DE ANUÊNCIA e TERMO DE COMPROMISSO

Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Res. CNS 466/12 e suas complementares. Comprometo-me a utilizar os materiais e dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo de pesquisa intitulado “*Ambientalização Curricular na Formação inicial em Educação física*”

Declaro, ainda, estar ciente da realização da pesquisa acima intitulada nas dependências do Departamento de Educação Física da Universidade Federal de Sergipe e como esta instituição tem condições para o desenvolvimento deste projeto, autorizo sua execução.

Local e data:

Assinatura e carimbo do responsável institucional